



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Postulowane a rzeczywiste kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola (na przykładzie województwa śląskiego)

Author: Kamil Wilk

Citation style: Wilk, Kamil. (2018). Postulowane a rzeczywiste kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola (na przykładzie województwa śląskiego). Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Kamil Wilk

**Postulowane a rzeczywiste kompetencje muzyczne
nauczycieli przedszkola**
(na przykładzie województwa śląskiego)

Praca doktorska

Promotor

dr hab. Mirosław Kisiel

Promotor pomocniczy

dr Anna Watoła

Katowice 2018

Spis treści

| | |
|---|-----|
| Wstęp | 6 |
| 1. Przedszkole i nauczyciel przedszkola w społeczeństwie ponowoczesnym | 14 |
| 1.1. Od modernizmu do społeczeństwa informacyjnego – podstawowe pojęcia | 15 |
| 1.2. Ponowoczesne konteksty wychowania – zarys problemu | 25 |
| 1.3. Przedszkole i nauczyciel przedszkola wobec wyzwań ponowoczesności | 29 |
| 1.4. Między kwalifikacją a kompetencją – kompetencyjny kontekst pracy nauczyciela przedszkola | 42 |
| 1.5. Zdolność, uzdolnienie, talent – czyli ustaleń terminologicznych ciąg dalszy | 53 |
| 1.6. Percepcja społeczna nauczyciela przedszkola – zarys problemu | 57 |
| 2. Wychowanie muzyczne w przedszkolu w perspektywie przemiany społeczno-kulturowej | 65 |
| 2.1. Muzyka w wychowaniu dziecka młodszego dawniej i dziś | 67 |
| 2.2. Muzyka w przedszkolu w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego (dokumentów dawnych i obowiązujących) oraz wybranych programów nauczania – od czasów powojennych do współczesności | 75 |
| 2.3. Metody i formy wychowania muzycznego w edukacji przedszkolnej | 100 |
| 3. Nauczyciel przedszkola jako realizator treści muzycznych | 109 |
| 3.1. Kompetencje pedagogiczno-muzyczne nauczyciela przedszkola w świetle literatury przedmiotu oraz dokumentów oświatowych – jak być powinno, czyli model postulowany | 110 |
| 3.2. Kształcenie nauczycieli przedszkola pod kątem przygotowania muzycznego w aspekcie historycznym | 126 |
| 3.3. Kształcenie ustawiczne w zakresie treści muzycznych | 144 |
| 3.4. Wspieranie działań muzycznych nauczycieli przedszkola przez instytucje oraz pozostałe podmioty | 151 |
| 3.5. Oczekiwania społeczne względem nauczyciela przedszkola w zakresie edukacji muzycznej w świetle literatury i toczącego się w przestrzeni medialnej dyskursu | 157 |
| 3.6. Płeć a nauczyciel przedszkola (w kontekście kompetencji muzycznych) | 164 |
| 4. Metodologia badań własnych | 173 |
| 4.1. Cele i rodzaj badań | 173 |
| 4.2. Podmiot badań – dobór i charakterystyka grup badanych | 175 |
| 4.3. Problemy i hipotezy badawcze | 187 |

| | |
|---|------------|
| 4.4. Zmienne i ich wskaźniki | 195 |
| 4.5. Metody, techniki i narzędzia badawcze | 199 |
| 4.6. Teren i organizacja badań | 212 |
| 5. Determinanty wybranych kompetencji muzycznych czynnych zawodowo nauczycieli przedszkola w opinii badanych | 215 |
| 5.1. Przebieg edukacji muzycznej badanych nauczycieli przedszkola – kształcenie formalne i nieformalne | 215 |
| 5.2. Obraz realizacji treści muzycznych w kształceniu zawodowym nauczycieli przedszkola i jej aplikacyjnych implikacji w opinii respondentów | 218 |
| 5.2.1. Kompetencje muzyczne nauczyciela przedszkola jako determinanta sukcesu zawodowego w percepcji badanych pedagogów i dyrektorów przedszkoli | 220 |
| 5.2.2. Realizacja treści muzycznych w toku kształcenia nauczycieli przedszkola oraz poziom przygotowania tej grupy do pracy na niwie wczesnej edukacji muzycznej w percepcji badanych | 224 |
| 5.2.3. Poczucie potrzeby wsparcia nauczycieli przedszkola w zakresie realizowania treści muzycznych a miejsce zewnętrznych specjalistów wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu – w opinii badanych | 249 |
| 5.2.4. Postulowany a rzeczywisty model kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola – kierunek przemian i propozycje działań profilaktyczno-naprawczych w percepcji badanych | 264 |
| 5.3. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w wybranych obszarach kompetencji muzycznych | 282 |
| 5.3.1. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie podstawowych zdolności muzycznych | 284 |
| 5.3.2. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej..... | 295 |
| 5.3.3. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie znajomości zapisu nutowego | 301 |
| 5.3.4. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola a w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym | 307 |
| 5.3.5. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych | 310 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 5.3.6. | Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności wokalnych..... | 313 |
| 5.3.7. | Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności tanecznych..... | 317 |
| 5.3.8. | Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie znajomości literatury muzycznej dla dzieci | 319 |
| 5.4. | Hierarchia wybranych kompetencji muzycznych w percepcji badanych | 322 |
| 5.5. | Preferowane formy aktywności muzycznej badanych w kontekście ich oddziaływań edukacyjnych | 330 |
| 5.6. | Postawa promuzyczna badanych nauczycieli przedszkola | 335 |
| 5.7. | Materialne warunki pracy w percepcji badanych | 363 |
| 6. | Przygotowanie nauczycieli przedszkola do prowadzenia zajęć muzycznych w perspektywie poziomu wybranych kompetencji muzycznych..... | 374 |
| 6.1. | Poziom podstawowych zdolności muzycznych badanych nauczycieli przedszkola | 375 |
| 6.1.1. | Poziom podstawowych zdolności muzycznych badanych nauczycieli przedszkola a system ich kształcenia..... | 380 |
| 6.1.2. | Poziom podstawowych zdolności muzycznych badanych nauczycieli przedszkola a tryb ukończonych studiów wyższych | 388 |
| 6.1.3. | Poziom podstawowych zdolności muzycznych badanych nauczycieli przedszkola a dodatkowe kształcenie muzyczne | 397 |
| 6.1.4. | Wyniki testu Winga badanych nauczycieli przedszkola – normy próby na tle norm ogólnopolskich | 401 |
| 6.2. | Poziom elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola | 413 |
| 6.2.1. | Poziom elementarnej wiedzy muzycznej a stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli przedszkola | 419 |
| 6.2.2. | Poziom elementarnej wiedzy muzycznej a staż pracy badanych nauczycieli przedszkola | 424 |
| 6.2.3. | Poziom elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola a system ich kształcenia | 427 |
| 6.2.4. | Poziom elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola a tryb ukończonych studiów wyższych | 431 |
| 6.2.5. | Poziom elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola a ich dodatkowe kształcenie muzyczne | 442 |

| | |
|--|------------|
| 6.2.6. Normy centylowe dla wyników testu EWM | |
| badanych nauczycieli przedszkola | 445 |
| Zakończenie - wnioski z badań | 461 |
| Bibliografia | 474 |
| Spis tabel i wykresów | 491 |
| Aneks | 509 |

Wstęp

Towarzysząca człowiekowi od zarania dziejów muzyka była i jest istotnym elementem filozoficznych nad nim rozważań. Dźwięk – jako ważny składnik środowiska – budzi potrzebę jego przekształcania i porządkowania, stanowiąc jedną z podstawowych potrzeb intelektualnych¹. Muzyka – stanowiąc inspirację dla szerokich działań umysłu, charakteru i ciała – uznawana jest powszechnie za nieoceniony pod względem wartości dla ogólnego rozwoju psychofizycznego młodego człowieka składnik edukacji i zarazem wychowania². Nie sposób też odmówić muzyce jej społecznego znaczenia³. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego zakłada obecność treści muzycznych stanowiących formę wypowiedzi, mających wprowadzić dziecko w świat wartości estetycznych. Rola przedszkola – możliwa do wypełnienia poprzez osobę nauczyciela – polegać ma na rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowaniu czynności intelektualnych niezbędnych w dalszej edukacji⁴. Edukacja muzyczna w przedszkolu ma służyć przede wszystkim ogólnemu rozwojowi młodego człowieka oraz przygotowaniu do uczestnictwa w szeroko pojmowanej kulturze, nie zaś do wykształcenia artysty – choć zapewne odpowiednio realizowane zajęcia mogą przyczynić się do rozbudzenia i rozwinięcia przyszłych zainteresowań także i tą dziedziną sztuki. W aspekcie praktycznym silna integracja treści muzycznych z pozostałymi obszarami przekazywanej wiedzy oraz powierzenie nauczycielom przedszkoli i początkowych klas szkoły podstawowej roli edukatorów muzycznych najmłodszych (często jedynek, o czym niżej) dodatkowo przemawia na korzyść stanowiska, iż wychowanie muzyczne w przedszkolu może (i powinno) stać się przedmiotem zainteresowania nie tylko specjalistów muzyków i pedagogów muzycznych, ale też wszystkich zajmujących się problematyką elementarnego kształcenia powszechnego na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej.

¹ W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2012, s. 38.

² E. A. Zwolińska, *Edukacja muzyczna małego dziecka*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, S. Guz, J. Andrzejewska, red., Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005, s. 167-168; E. Mazelewska, E. Nikołajewa, *Kształtująco-wychowawcze znaczenie form muzyki dla ogólnego rozwoju dziecka sześciolatniego*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska, red., Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, s. 79-83; D. Nowak, E. Cicha, *Kształcenie wrażliwości dzieci na wybrane elementy muzyki*, [w:] ibidem, s. 84-86.

³ E. A. Zwolińska, *Spoleczne znaczenie muzyki*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2015, s. 28-29.

⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 23. grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009; Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 18 czerwca 2014, poz. 803.

Rozbudzenie początkowo zaciekawienia, następnie zainteresowania szerokimi aspektami muzyki, umożliwienie dziecku uczestnictwa w kulturze muzycznej – innymi słowy: przekazanie wiedzy, umiejętności i postaw wymaga od pedagoga wczesnej edukacji, by on sam był w tym zakresie wzorem i autorytetem. Aby było to możliwe, nauczyciel przedszkola powinien posiadać – oprócz postaw i zdolności muzycznych – także pewne umiejętności, o czym piszą liczni i uznani autorzy tacy, jak np. Beatrix Podolska,⁵ Dorota Malko⁶, Kinga Lewandowska⁷, Romualda Ławrowska⁸, Mirosław Kisiel⁹, Wiesława A. Sacher¹⁰ i inni – nauczyciele ci bowiem będą pełnili funkcję częstokroć jedynych wychowawców muzycznych dzieci na pierwszym etapie ich edukacji,¹¹ zaś brak właściwych oddziaływań muzycznych połączony z „(...) nieumiejętnym kierowaniem rozwojem muzycznym młodego człowieka (...)” skutkuje – wg Beaty Bonny – niemożnością pełnego korzystania z dobroczynnych skutków muzyki w całej rozciągłości¹². Niestety, nie jest to możliwe w sytuacji, gdy pedagog taki nie posiada elementarnej wiedzy muzycznej, nie potrafi grać na instrumencie melodycznym choćby w stopniu podstawowym, zaś o poziomie swoich podstawowych zdolności muzycznych ma osąd wysnuty na podstawie własnego „widzi mi się” – stąd często błędny. Sytuacja taka – niestety – wydaje się nie należeć do rzadkości, by nie powiedzieć wprost, że jest powszechna (zdaniem wielu autorytetów, jak też w oparciu o doświadczenie zawodowe i obserwacje autora niniejszej rozprawy). Sygnalizowany w literaturze przedmiotu niski poziom powszechnej edukacji muzycznej w szkolnictwie podstawowym i gimnazjalnym, jak też stosunkowo niewielka liczba godzin przeznaczonych na realizację zagadnień muzycznych w toku kształcenia przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas początkowych, likwidacja studiów i kolegiów nauczycielskich oraz tendencja do zdobywania uprawnień w drodze studiów podyplomowych, gdzie treści

⁵ B. Podolska, *Z muzyką w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1987, s. 5; B. Podolska, *Muzyka w przedszkolu*, Oficyna Wyd. "Impuls", Kraków 2008.

⁶ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1988, s. 6, 49.

⁷ K. Lewandowska, *Rozwój muzykalności dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, D. Malko, red., WSiP, Warszawa 1988, s. 20.

⁸ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 6.

⁹ M. Kisiel, *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2013.

¹⁰ W. A. Sacher, *Relacja dziecko-muzyka jako podstawowy problem badań pedagogiki muzyki*, [w:] *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*, W. A. Sacher, A. Weiner, red., Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2011.

¹¹ A. Wilk, *Problematyki kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992-1999*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 9.

¹² B. Bonna, *Aktywność muzyczna rodzin wobec dzieci w świetle badań*, [w:] *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, A. Michalski, red., Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 29.

muzyczne (jak też i pozostałe) uległy – z przyczyn obiektywnych – dalszej znaczącej redukcji – wszystkie te (oraz inne) czynniki wydają się poddawać w wątpliwość traktowanie muzyki tak poważne, jak wynikałoby z deklaracji zawartych w bogatym piśmiennictwie. Z drugiej strony w przedszkolach – spośród których znaczną część (placówki publiczne) praktycznie pozbawiono możliwości współpracy z profesjonalnym pedagogiem muzycznym – odbywają się zajęcia muzyczne uwzględniające wszystkie podstawowe formy aktywności muzycznej, prowadzone przez nauczycieli przedszkola najczęściej bazujących na elementarnych umiejętnościach nabytych w toku kształcenia powszechnego i akademickiego, przy czym – w wielu przypadkach – wydaje się, iż spełniają one swoją rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Czy zatem – jak zauważa Marian Biliński (pisząc wprawdzie o nauczycielu muzyki, ale czy w przedszkolu publicznym nauczyciel nie jest nim w istocie? Czy nie opiera swej wiedzy muzycznej głównie na programie szkoły podstawowej czy gimnazjum?) – nie jest tak, że przytoczony powyżej krytyczny obraz wychowania muzycznego w znacznej mierze wynika z naszych [społecznych – przyp. aut.] wysokich aspiracji, nie zaś z upadku czegoś, co kiedyś było lepsze¹³? Jakże naprawdę są te wspomniane wyżej społeczne aspiracje w obszarze edukacji muzycznej dziecka młodszego? Swoisty rozdzźwięk pomiędzy tym, co być powinno a tym, co daje się zaobserwować w codziennej praktyce edukacyjnej wymusza pogłębioną refleksję nad obecnymi rozwiązaniami systemowymi, co w pewnej mierze stara się uczynić niniejsza praca.

Chociaż literatura poświęcona różnorodnym aspektom kształcenia nauczycieli – także w zakresie przedmiotów artystycznych – jest bardzo bogata, daje się jednak odczuć istotny niedosyt opracowań zawierających ewaluację kompetencji muzycznych pedagogów przedszkolnych, przy czym autorzy niejednokrotnie konfrontują ze sobą tzw. model normatywny z postulowanym, co samo w sobie sugeruje istnienie pomiędzy nimi rozbieżności¹⁴. Widoczne jest także przekonanie niektórych autorów o powszechności niezadowalającego przygotowania muzycznego nauczycieli przedszkola¹⁵ (np. R. Ławrowska uważa, że nieprawidłowości w tym względzie – skutek słabego przygotowania kadry

¹³ M. Biliński, *Rola nauczyciela muzyki w XXI w. w rozwijaniu wrażliwości estetycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, [w:] *Zagadnienia praktyki zawodowej nauczycieli*, E. Karcz, A. M. Zemła, red., Uniwersytet Opolski, Opole 2003, s. 17;

¹⁴ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 190-191; M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, s. 175; E. Hoffman-Lipska, *Dydaktyka muzyki – postulowane treści kształcenia*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1987, nr 4; M. Mikolon, *Model nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, M. Mikolon, M. Suświłło, red., Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.

¹⁵ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 191.

pedagogicznej w toku jej kształcenia – dotyczą około 90% przedszkoli¹⁶; podobne stanowisko reprezentują W. Sacher¹⁷ i – głównie w odniesieniu do studentów – wzmiankowany już A. Wilk, L. Matuszak i B. Nowak¹⁸. Zagadnieniem przygotowania studentów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego do prowadzenia zajęć z przedmiotów artystycznych w przedszkolu i klasach I-III zajęła się w 1984 roku E. Kilińska, jest to jednak opracowanie dość odległe czasowo od obecnych realiów i z tej przyczyny niemogące odnieść się do nowej podstawy wychowania przedszkolnego¹⁹. Problematyką efektywności kształcenia muzycznego studentów na kierunkach nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach²⁰ oraz kompetencjami muzyczno-pedagogicznymi studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w latach 1992-1999²¹ zajął się także A. Wilk (1999) – terenem tych badań były wyższe szkoły pedagogiczne w Bydgoszczy, Krakowie i Kielcach oraz uniwersytety – w Toruniu i Filia UŚ w Cieszynie; nie badano jednakże studentów ani nauczycieli publicznych i niepublicznych ośrodków górnośląskich; badaniami i pomiarem dydaktycznym nie objęto także studentów studiów zaocznych. Adekwatnością przygotowania muzycznego studentów i nauczycieli do założeń modelowych kształcenia muzycznego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zajęła się w swojej rozprawie doktorskiej Agnieszka Weiner (2000), badania jej jednak – choć z założenia kompleksowe – objęły swym zasięgiem jedynie środowisko studentów UMCS w Lublinie²². Małgorzata Suświłło przeprowadziła w roku 2000 sondażowe badania dotyczące przygotowania nauczycieli w zakresie wczesnej edukacji muzycznej, objęły one jednak swym zasięgiem małą grupę badanych (50 nauczycielek przedszkola), prócz tego – z uwagi na zastosowaną metodę – dotyczyły one jedynie samooceny respondentów²³. Podobnie Katarzyna Wojciechowska opisała zrealizowane w II semestrze roku szkolnego 2005/2006 badania obejmujące

¹⁶ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel...*, s. 67.

¹⁷ W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 1997, s. 19-21.

¹⁸ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 65.

¹⁹ E. Kilińska, *Przygotowanie studentów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego do prowadzenia zajęć z przedmiotów artystycznych w przedszkolu i klasach I-III*, Bydgoszcz 1984.

²⁰ A. Wilk, *Analiza efektywności kształcenia muzycznego studentów na kierunkach nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach*, [w:] *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, J. Kurcz, red., Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 1999.

²¹ A. Wilk, *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej...*, A. Wilk, *Analiza efektywności kształcenia muzycznego studentów...*

²² A. Weiner, *Adekwatność przygotowania muzycznego studentów i nauczycieli do założeń modelowych kształcenia muzycznego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, praca doktorska napisana pod kierunkiem Z. Ludkiewicz, Warszawa 2000.

²³ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 229-241.

80 nauczycieli klas I-III zatrudnionych w 11 poznańskich szkołach z zastosowaniem sondażu diagnostycznego oraz obserwacji.²⁴ M. Just – zajmując się problematyką kompetencji nauczycieli przedszkola w zakresie szeroko pojętego kształcenia artystycznego – przeprowadziła badania na niewielkiej grupie (80 osób ze środowiska łódzkiego) – także z wykorzystaniem ankiety dotyczącej m.in. samooceny tychże kompetencji.²⁵ Dla określenia zatem stanu faktycznego na terenie województwa śląskiego wyraźnie widać potrzebę przeprowadzenia odrębnych badań z zastosowaniem innych, bardziej obiektywnych metod i technik badawczych, co niniejszym starano się uczynić.

Zachodzące wciąż przemiany społeczne i kulturowe wpływają na różnorakie aspekty naszej codzienności, w tym na wychowanie i edukację, które – podobnie, jak dzieje się to z innymi obszarami życia – zmieniając się w sposób dynamiczny, wymuszają adaptację do coraz to nowych warunków. Odzwierciedleniem przemian na gruncie wczesnej edukacji jest m. in. nowy kształt podstawy programowej wychowania przedszkolnego, implikujący zmianę miejsca muzyki w hierarchii treści programowych, ale też utrudnienia w dostępie do specjalistów w zakresie edukacji muzycznej w przedszkolach publicznych oraz zmiany w kształceniu muzycznym przyszłych nauczycieli przedszkola. Marzenna Magda-Adamowicz i Agnieszka Olczak uważają za „(...)aktualne i ważne z punktu widzenia jednostki i społeczeństwa (...) badania, analizy i działania zmierzające do wykluczenia pozoru z obszaru odpowiedzialnej edukacji najmłodszych (...)”, postulują też – w ramach konstruowania mądrej oferty, skierowanej do współczesnego dziecka – staranność i dbałość o refleksyjne działania²⁶. W świetle powyższego powszechnie stosowane rozwiązania systemowe domagają się weryfikacji i – ewentualnie – modyfikacji, co z kolei uzasadnia podejmowanie naukowych dociekań.

Jak zauważają R. Ławrowska i W. A. Sacher, dokonujące się liczne i gwałtowne niekiedy zmiany – tak w samej rzeczywistości edukacyjnej, jak i w szeroko pojmowanej kulturze – implikują konieczność powtórzenia wielu badań uprzednio przeprowadzonych, inne zaś dociekania warto byłoby przeprojektować z uwzględnieniem nieco (lub całkiem) odmiennej perspektywy. Autorki te podkreślają też potrzebę prowadzenia badań systemowych opartych na rzetelnej diagnozie stanu obecnego celem (do)opracowania koncepcji kształcenia

²⁴ K. Wojciechowska, *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej a kompetencje nauczyciela*, Wyd. Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J. B. Solfy: Wydawnictwo Monogram, Żary 2009, s. 6-7.

²⁵ M. Just, *Kompetencje nauczycieli w zakresie kształcenia artystycznego dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, E. Smak, red., Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 87.

²⁶ M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, red., *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 7.

muzycznego, jako że teoria pedagogiki muzyki znajduje się obecnie w fazie [permanentnego – przyp. aut.] tworzenia²⁷. Określenie zatem w miarę aktualnego stanu wiedzy, umiejętności, podstawowych zdolności muzycznych oraz uwidocznienie tak istotnych dla podtrzymania już nabytych kompetencji osobistych postaw czynnych zawodowo nauczycieli przedszkola wydaje się być tematem wartościowym poznawczo o dużej doniosłości praktycznej, zwłaszcza, iż – jak pisze R. Ławrowska: „w obrębie wychowania muzycznego w przedszkolu przeprowadzono bardzo mało badań”²⁸.

Przedstawiona praca doktorska składa się z części teoretycznej i empirycznej, w sumie stanowi ją sześć rozdziałów wraz zakończeniem z wnioskami z badań, bibliografią, spisem tabel i wykresów oraz aneksem, zawierającym wzory zastosowanych narzędzi badawczych.

W części poświęconej zagadnieniom teoretycznym związanym z poruszaną problematyką wyodrębniono trzy rozdziały. W rozdziale pierwszym – w oparciu o reprezentatywną literaturę przedmiotu – scharakteryzowano społeczeństwo ponowoczesne, wyjaśniono też znaczenie podstawowych dla podejmowanych rozważań pojęć, wskazując tu i ówdzie na potrzebę ich uporządkowania oraz dokonując takich prób. W rozdziale drugim dokonano opisu istotnej problematyki wychowania muzycznego w przedszkolu w perspektywie dokonujących się przemian – dokonano przeglądu ważniejszych stanowisk na temat miejsca muzyki w wychowaniu dziecka, omówiono założenia co istotniejszych dokumentów normatywnych dotyczących treści wychowania muzycznego w przedszkolu od czasów powojennych do współczesności, a także przybliżono metody i formy wychowania muzycznego mające zastosowanie w pracy z dzieckiem młodszym. Rozdział trzeci poświęcono nauczycielowi przedszkola jako realizatorowi treści muzycznych na tym etapie edukacji – opisano zawarte w literaturze postulaty odnoszące się do jego kompetencji muzycznych, ukazano w aspekcie historycznym kształcenie tych pedagogów pod kątem przedmiotów muzycznych, przedstawiono problematykę ich kształcenia ustawicznego w zakresie muzyki, jak też możliwości wspierania działań muzycznych przez instytucje oraz podmioty zewnętrzne, a także oczekiwania społeczne względem tej grupy nauczycieli w zakresie edukacji muzycznej. Również w rozdziale trzecim przybliżono aspekt płci w omawianym zawodzie, koncentrując się głównie na nielicznych mężczyznach w nim pracujących, oraz na ich kompetencjach muzycznych, które – w świetle przywołanych wcześniejszych badań własnych autora – wydają się stanowić jeden z czynników inicjujących

²⁷ R. Ławrowska, W. A. Sacher, *Wychowanie muzyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VII, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 411.

²⁸ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji...*, op. cit., s. 30.

kontakt pierwiastka męskiego ze środowiskiem przedszkolnym, co niekiedy owocuje nawiązaniem długotrwałej współpracy.

Na część empiryczną pracy składają się dalsze trzy rozdziały. Rozdział czwarty zawiera założenia metodologiczne opisywanych dociekań – przedstawiono w nim cel, rodzaj, przedmiot i podmiot badań, problemy i hipotezy badawcze, zmienne i przyjęte dla nich wskaźniki, charakterystykę metod, technik, narzędzi badawczych oraz terenu badań i badanych grup, a także zagadnienia związane z organizacją i przebiegiem badań. W rozdziale piątym przedstawiono wyniki badań empirycznych dotyczących przebiegu edukacji muzycznej badanych, ich samooceny w wybranych obszarach kompetencji muzycznych, hierarchii tychże kompetencji w percepcji respondentów, preferowanych w ich pracy dydaktycznej form aktywności muzycznej, postaw promuzycznych i materialnych warunków pracy. W rozdziale szóstym omówiono uzyskane w poszczególnych grupach podmiotów rezultaty testów, ukazujących poziom podstawowych zdolności muzycznych badanych oraz poziom ich elementarnej wiedzy muzycznej oraz zasad muzyki i zapisu nutowego. Całość pracy wieńczy zakończenie wraz z wnioskami z przeprowadzonych badań. Dołączono też bibliografię, spis tabel i wykresów, a także aneks, w którym zgromadzono kwestionariusze zastosowanych w toku przeprowadzonych eksploracji narzędzi badawczych.

Niniejsza rozprawa doktorska jawi się jako wartościowa poznawczo zarówno dla pedagogiki muzycznej na etapie przedszkolnym, jak i dla pedeutologii. Przeprowadzone badania dały aktualny obraz wybranych kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola na badanym terenie, przez co umożliwiły dokonanie oceny funkcjonujących w tym zakresie rozwiązań systemowych, doprecyzowały też miejsce wychowania muzycznego (w ogóle) w świadomości nie tylko aktywnych zawodowo nauczycieli, ale też rodziców dzieci przedszkolnych. Z otrzymanych wyników mogą skorzystać instytucje kształcące tych nauczycieli (np. ośrodki akademickie, doskonalenia zawodowego itp.), organy nadzorujące działanie placówek przedszkolnych (zarządy oświaty, dyrektorzy przedszkoli), grupy specjalistów przygotowujących programy kształcenia dla kadr pedagogicznych oraz dla nauczycieli akademickich, ale też i sami nauczyciele przedszkola. Praca może stać się cennym głosem w dyskusji nad obecnymi rozwiązaniami systemowymi, jak np. zasadność powierzenia nauczycielom przedszkola funkcji jedyne go edukatora muzycznego najmłodszych, ograniczenie udziału zewnętrznych specjalistów z zakresu edukacji muzycznej w realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej i literaturze przedmiotu czy też współmierność rezultatów powszechnego kształcenia muzycznego na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum oraz w ośrodkach akademickich kształcących nauczycieli

przedszkoli do oczekiwań wynikających z powyższego. Praca może też stać się przyczynkiem do dalszych eksploracji w tym zakresie, zalecanych m. in. przez A. Wilka.²⁹

Nowatorskość niniejszej rozprawy zasadza się z jednej strony na wypełnieniu sygnalizowanej w literaturze luki w kompleksowych badaniach nad rzeczywistymi kompetencjami muzycznymi zawodowo aktywnych nauczycieli przedszkola oraz nad weryfikacją założeń modelu postulowanego tych kompetencji, z drugiej zaś – na umiejscowieniu dociekań w aktualnej rzeczywistości edukacyjnej, co wobec intensywności dynamiki przemian społecznych, kulturowych i oświatowych naszych czasów jest istotnym argumentem przemawiającym na jej korzyść. Dodatkowym atutem wydaje się być poczyniona próba lokalnej standaryzacji specjalnie skonstruowanego testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej.

Motywacją do podjęcia tematu niniejszej rozprawy oraz prowadzenia rozległych badań były wieloletnie doświadczenie zawodowe autora na niwie wczesnej edukacji muzycznej, ukazujące – z jednej strony – pewne niedostatki w przygotowaniu muzycznym nauczycieli przedszkola, z drugiej zaś – (mimo tego) różnorodność oddziaływań muzycznych tych pedagogów, znajdujących się w specyficznym, często niewygodnym położeniu pomiędzy powinnością, oczekiwaniami a własnymi – nie zawsze zawinionymi – ograniczeniami. Dodatkowe wzmocnienie budzącej się, następnie dojrzewającej przez wiele lat refleksji odnalazł autor w bogatej literaturze przedmiotu. Wszystko to razem – w połączeniu z chęcią modernizacji fragmentu rodzimej edukacyjnej codzienności – zaowocowało podjęciem trudu badawczego, którego efekty przedstawiono w niniejszej dysertacji.

²⁹ A. Wilk, *Problemat...*, s. 199.

1. Przedszkole i nauczyciel przedszkola w społeczeństwie ponowoczesnym

Przedszkole³⁰ – jako przestrzeń, w której dokonuje się wszechstronny rozwój dziecka³¹ – należy rozpatrywać w łączności z pojęciem instytucji, tę zaś z kolei – z uwagi na to, iż zmienia się ona wraz ze zmianami zachodzącymi w zbiorowości, której z założenia ma służyć – trzeba analizować osadzając ją w możliwie szerokim kontekście obrazującym współczesne realia społeczne, kulturowe i edukacyjne, co z kolei wymaga – choćby tylko pobieżnej – prezentacji ważniejszych stanowisk dotyczących tego wszystkiego, co zwykliśmy nazywać zmianą społeczną, nowoczesnością oraz ponowoczesnością czy też ponowoczesnym społeczeństwem.

Przedszkole jest **instytucją społeczną**, czyli – w ujęciu socjologicznym – „(...)strukturą społeczną służącą trwałemu zaspokojeniu (...) ważnych potrzeb całego społeczeństwa albo określonych grup w społeczeństwie”³² lub też – innymi słowy: społecznym narzędziem zaspakajania tychże potrzeb poprzez „(...)zespół powtarzających się czynności społecznych uregulowanych w sposób normatywny i realizujących istotne funkcje społeczne”³³. Jest więc – jak wcześniej zauważa Jan Szczepański – zbiorem osób wraz z przydzielonymi im środkami oraz unormowanymi czynnościami, które mają one wykonywać zarówno w imieniu, jak i na rzecz zbiorowości, w której funkcjonują³⁴. Zasygnalizowane powyżej potrzeby, zaspokajane poprzez ww. czynności to szeroko pojęte (przyp. aut.) wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym. Dochodzimy zatem do definicji przedszkola będącego obecnie instytucją wychowawczo-dydaktyczną, wychowującą [czyli socjalizującą, uczącą i przygotowującą do dalszej nauki – przyp. aut.] dzieci młodsze dla aktualnych potrzeb ulegającego permanentnym przemianom społeczeństwa³⁵, czy też – za Anthonym Giddensem – jedną z instytucji socjalizacji (*agencies of socialization*) obok rodziny, grupy rówieśniczej, szkoły, mediów i miejsca pracy³⁶. Stąd wyrażone już wcześniej

³⁰ Termin „przedszkole” został po raz pierwszy wprowadzony w Polsce dla określenia wszystkich placówek wychowania przedszkolnego tzw. Ustawą Jędrzejewiczowską – Ustawą o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r., Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 maja 1932 r., nr 38, poz. 389, lub Dz. Urz. MWRiOP z dnia 30 czerwca 1932 r., nr 4, poz. 39; podaję za: W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, s. 30-31.

³¹ A. Watoła, *Przedszkole – przestrzeń rozwoju dziecka*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2009.

³² W. Piwowarski, *Instytucja* [w:] *Słownik katolickiej nauki społecznej*, Pax, Wyd. Misjonarzy Klaretynów „Palabra”, Warszawa 1993, s. 69.

³³ M. Pacholski, A. Słaboń, *Instytucja* [w:] *Słownik pojęć socjologicznych*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001, s. 65-67.

³⁴ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 203.

³⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012, s. 22-23.

³⁶ A. Giddens, *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 722.

uzasadnienie prezentacji tej instytucji w łączności z podstawowymi pojęciami socjologicznymi, które przedstawiono poniżej.

1.1. Od modernizmu do społeczeństwa informacyjnego – podstawowe pojęcia

Nowoczesność – jak zauważa Piotr Sztompka – można rozważać w ujęciu historycznym, mając na uwadze tak chronologię, jak i geografie wydarzeń uznanych za istotne, oraz w ujęciu analitycznym – mówiąc o ważnych, wręcz konstytutywnych cechach tej formy zbiorowej egzystencji. Należy przy tym zauważyć, że choć uznani socjologowie znacząco różnią się między sobą już w zakresie ujęcia historycznego, doszukując się początków nowoczesności w w. XVI (np. Immanuel Wallerstein), XVII (np. Anthony Giddens) lub później, to jednak bez większych rozbieżności przyjmuje się za miarodajny punkt odniesienia trzy Wielkie Rewolucje: konstytucyjną rewolucję amerykańską, Wielką Rewolucję Francuską oraz brytyjską rewolucję przemysłową³⁷.

Zajmując się nowoczesnością w ujęciu analitycznym warto zatrzymać się nad jej obrazem sporządzonym przez Augusta Comte'a, który wśród cech charakteryzujących ten porządek społeczny wymienia:

- skoncentrowanie siły roboczej wokół centrów miast;
- wyraźną orientację na aspekty ekonomiczne pracy – efektywność i zysk;
- wynikające z powyższego zastosowanie nowoczesnych zdobyczy technologicznych w produkcji;
- wzrost kontrastów społecznych wraz z towarzyszącymi im antagonizmami;
- system ekonomiczny oparty na swobodnej konkurencji i przedsiębiorczości indywidualnej³⁸.

Epoka nowoczesna – trwająca od ok. XVIII w. do dnia dzisiejszego – charakteryzuje się gwałtownym, niezwykle przyspieszonym procesem **zmiany społecznej**³⁹, której akcelerację zapoczątkował głównie proces uprzemysłowienia – tzw. **industrializacja**⁴⁰, w wyniku czego – w dużym uproszczeniu – na gruzach dotychczasowych cywilizacji tradycyjnych (przedindustrialnych) powstały społeczeństwa przemysłowe („nowoczesne” lub „rozwinęte”). Zmiana ta jednak – wg A. Giddensa – z trudem poddaje się próbom jednoznacznego zdefiniowania, ponieważ nie ma jednego czynnika zmiany. Naukowcom nie udało się też zbudowanie teorii obejmującej precyzyjną skalę zróżnicowania systemów

³⁷ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2012, s. 616.

³⁸ Ibidem, s. 616-617.

³⁹ A. Giddens, *Socjologia*, s. 70.

⁴⁰ Ibidem, s. 57.

społecznych na przestrzeni dziejów ludzkości⁴¹. Mimo zauważalnej złożoności problemu autor ten wśród czynników zmiany w epoce nowoczesnej wymienia:

- czynniki ekonomiczne – zmiany w gospodarce wywołane postępem nauki i techniki – także pod wpływem polityki i kultury – przyczyniły się do powstania nowych środków masowego przekazu, które – wpływając na sposób postrzegania otaczającego świata – wywarły też wpływ na politykę;
- czynniki polityczne – decyzje rządzących w społeczeństwach nowoczesnych stały się lepiej odczuwalne dla ludności niż miało to miejsce w przeszłości, w większej niż dawniej mierze tworzą i nadają kierunek zmianie społecznej; wzajemny wpływ przemian gospodarczych na politykę i odwrotnie; od XVII w. państwa zachodnie za pomocą potęgi militarnej zaczęły przejmować kontrolę w poszczególnych częściach świata, co pozwoliło im na upowszechnianie tzw. zachodniego stylu życia; obydwie wojny światowe stały się istotnym motorem XX-wiecznych zmian zarówno w państwach zwycięskich, jak i pokonanych;
- czynniki kulturowe – rozwój nauki, krytycznej i innowacyjnej w relacji do przeszłości percepcji świata; sekularyzacja, a co za tym idzie, spadek znaczenia tradycji oraz wyraźna zmiana treści dominujących idei na rzecz ideałów demokratycznych, postulatów równości i poprawy życia⁴².

Zmiana społeczna – określana przez Piotra Sztompkę jako różnica pomiędzy stanem systemu społecznego w jednym momencie a jego stanem po upływie pewnego czasu – może dotyczyć składu systemu społecznego, struktury społecznej, funkcji społecznych, granic systemu, relacji między podsystemami społecznymi oraz środowiska systemu. Warto zauważyć, że tak rozumiana zmiana społeczna jest pojęciem szerszym od rozwoju społecznego, będącego ukierunkowaną zmianą polegającą na wzroście pewnych określonych cech⁴³.

Można powiedzieć, że **społeczeństwo nowoczesne (modernistyczne)** to etap rozwoju społecznego, który następuje po okresie ukształtowania się społeczeństwa tradycyjnego, poprzedzający powstanie społeczeństwa ponowoczesnego, co dzieje się na skutek nieustannej **modernizacji**, czyli procesu unowocześniania (co jest naturalną konsekwencją postępu – przyp. aut.). Są to zatem wszelkie zmiany – zarówno polityczne, jak i społeczne –

⁴¹ Ibidem, s. 65.

⁴² Ibidem, s. 67-70.

⁴³ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Wyd. Znak, Kraków 2005, s. 20-23.

towarzyszące procesowi industrializacji. Unowocześnianie można rozumieć na [co najmniej – przyp. aut.] trzy sposoby:

- jako upowszechnienie nowatorskich rozwiązań technicznych i technologicznych, powodujących zmiany społeczne (np. informatyzacja społeczeństwa);
- jako wszelkie zmiany – nie tylko w sferze technicznej czy technologicznej – zmierzające do wykształcenia w społeczeństwie doskonalszych form organizacyjnych, dotyczących różnych dziedzin życia, jak np. kultury, gospodarki czy polityki;
- jako przekształcenie społeczeństwa tradycyjnego w społeczeństwo nowoczesne, zwykle utożsamiane z przemysłowym (industrialnym)⁴⁴.

Proces modernizacji przebiega różnorodnie w różnych środowiskach – w zależności od szeroko rozumianych warunków poprzedzających i towarzyszących przemianom, dynamiki przebiegu zmian oraz szczególnie doniosłych (niekiedy zwanych „drastycznymi”) wydarzeń, tym nie mniej można wskazać na takie jej ogólne cechy, jak wysokie tempo urbanizacji, zmiany w obrębie dotychczasowych struktur zawodowych, ruchliwość społeczna, rozwój szkolnictwa czy demokratyzacja sposobu sprawowania władzy. Samuel N. Eisenstadt i Neil J. Smelser zwracają uwagę na charakterystyczny dla modernizacji proces dyferencjacji – ciągłego różnicowania, prowadzącego m. in. do pojawienia się nowych ról społecznych, rozwoju organizacji o wysokim stopniu specjalizacji, powstania zróżnicowanych mechanizmów regulujących wszystkie sfery życia obywateli oraz do zróżnicowania w obrębie dotychczasowych systemów wartości i stratyfikacji społecznej (uwarstwienia społecznego)⁴⁵.

Zarysowanej powyżej nowoczesności przeciwstawia się pojęcie **ponowoczesności**, nazywanej też niekiedy **postmodernizmem** (czasem rozróżnia się te dwa pojęcia przyjmując, że postmodernizm postrzega się jako zbiór założeń i twierdzeń filozoficznych, zaś ponowoczesność odnosi się do zespołu cech życia społecznego⁴⁶). Jest to termin wieloznaczny, zatem trudny do określenia, możliwy do rozpatrywania w co najmniej kilku płaszczyznach.

Przymiotnik „postmodernistyczny” może odnosić się do znacznej liczby rzeczowników ujawniając w etyce, filozofii i socjologii przekonanie, że oto kończy się pewien etap w historii cywilizacji⁴⁷. Można by zatem – za Barbarą Olszewską-Dyoniziak – powtórzyć, iż „każda epoka ma swój postmodernizm – pojawia się on w momentach, gdy

⁴⁴ M. Pacholski, A. Słaboń, *Modernizacja*, [w:] *Słownik pojęć...*, s. 108-109.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ M. Pacholski, A. Słaboń, *Spółczesność ponowoczesna*, [w:] *Słownik pojęć...*, s. 187-188.

⁴⁷ *Słownik socjologii i nauk społecznych*, G. Marshall, red., Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 247.

przeżywają się dotychczasowe prądy umysłowe w filozofii i nauce, dawne style w sztuce, a na ich miejsce nie pojawiają się jeszcze nowe, które mogłyby z nimi konkurować”. Nastawienie takie implikuje w nauce pluralizm i dowolność obierania paradygmatów, negację prawd uznawanych dotychczas za obiektywne oraz gloryfikację indywidualizmu i subiektywizmu, zaś w sztuce – pluralizm i swobodę łączenia stylów⁴⁸. Postmodernizm to – wg Giddensa – „(...) przekonanie, że społeczeństwem nie rządzi historia ani postęp (...)” ani też „(...) żadna <<wielka narracja>>”⁴⁹. Jest to postawa krytyczna względem dotychczasowych sposobów rozumowania⁵⁰. To także nurt kulturowy przeciwstawny modernizmowi, który charakteryzują cechy takie, jak wielowymiarowość, schyłkowość, przełomowość oraz współwystępowanie ze zjawiskami charakterystycznymi dla współczesności, jak postindustrializm, poststrukturalizm czy postfeminizm⁵¹. Innymi słowy: to tendencja ogólna będąca zaprzeczeniem modernizmu (lata 50. i wczesne 60. XX w.), ale też „(...) określenie sytuacji społecznej, politycznej, gospodarczej i intelektualnej, jaka powstała w postindustrialnych społeczeństwach cywilizacji zachodniej (...)” używających zaawansowanych technologii⁵².

Zbyszko Melosik pisze, iż – zgodnie ze stanowiskiem czołowych przedstawicieli postmodernizmu, jak Jean Baudrillard i Jean-Francois Lyotard – postmodernizm staje się w tej chwili, dokonuje się na naszych oczach jako nowy etap historii wraz z towarzyszącą mu nową formacją społeczno-kulturową, postrzeganą w kategoriach pojawiania się nowych typów informacji, wiedzy i technologii, której niezwykle dynamiczny rozwój – jak dalej zobaczymy – stanowi jedną z cech konstytutywnych współczesnego społeczeństwa⁵³.

W ujęciu socjologicznym mianem społeczeństwa ponowoczesnego zwykło się nazywać „(...) syndrom cech i właściwości mający charakteryzować społeczeństwa najbardziej rozwiniętych krajów świata”⁵⁴.

Janusz Mariański wśród głównych czynników opisujących zmiany towarzyszące przechodzeniu od społeczeństwa nowoczesnego do ponowoczesnego wymienia:

⁴⁸ B. Olszewska-Dyoniziak, *Co to jest postmodernizm w antropologii?* [w:] *Antropologiczne wizje kultury*, B. Olszewska-Dyoniziak, red., Wyd. STUDEO, Ustroń 2004, s. 209.

⁴⁹ A. Giddens, op. cit., s. 729.

⁵⁰ A. Barnard, *Antropologia. Zarys teorii i historii*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006, s. 226.

⁵¹ W. Okoń, *Postmodernizm*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 306.

⁵² J. Królikowska, *Postmodernizm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. IV, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 755.

⁵³ Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] *Pedagogika*, T. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski, red., PWN, Warszawa 2014, s. 452.

⁵⁴ M. Pacholski, A. Słaboń, *Spółczesność ponowoczesna*, [w:] *Słownik pojęć...*, op. cit., s. 187-188.

- dyferencję społeczną – autonomizację grup oddziałujących na jednostkę (np. rodzina, parafia itp.), przez co oddziaływania te tracą na spójności – wzrasta zróżnicowanie ról społecznych;
- deinstytucjonalizację – wzrost nieufności wobec instytucji postrzeganych jako sposoby realizacji wartości – w obrębie rodziny dochodzi do emancypacji dziecka oraz wzrostu znaczenia grupy rówieśniczej, religia ulega swoistej „prywatyzacji” bądź deinstytucjonalizacji, postępuje spadek znaczenia tradycji (detradycjonalizacja), następuje schyłek epoki organizacji masowych;
- pluralizm kulturowy – upadek monopolu definiujących sensy; neguje się istnienie jednej prawdy obiektywnej, dopuszcza się wielość systemów wartości, wzorów zachowań itp. rezygnując z ich wartościowania;
- strukturalny indywidualizm – z dominującego dążenia do własnego rozwoju i samorealizacji wynika ciągle poszukiwanie nowych doznań i doświadczeń, co może prowadzić do hedonizmu oraz indywidualizmu narcystycznego⁵⁵.

Z kolei Marek Ziółkowski opisując rozwój społeczeństw rozwiniętego kapitalizmu wyodrębnia w nim następujące fazy rozwojowe wraz z charakterystycznymi dla nich cechami:

- wczesną nowoczesność – *ethos* oszczędzania, inwestowania, rzetelnej pracy i ascezy;
- późną nowoczesność – charakterystyczny dla społeczeństwa postindustrialnego rozwój (i prymat – przyp. aut.) sektora usług oraz konsumpcji;
- ponowoczesność – dalszy wzrost konsumpcji, nasilenie orientacji postmaterialistycznej, wzrost znaczenia masmediów tworzących autonomiczną rzeczywistość, zmiana charakteru władzy – przejście od typu autokratycznego do władzy niewidocznej, działającej przez „uwodzenie”; narastająca globalizacja – tak w sferze ekonomicznej, jak i w środkach komunikacji, spadek znaczenia państwa narodowego, wzrost akceptacji pluralizmu zarówno w odniesieniu do wartości, jak i do stylów życia przy jednoczesnym wzroście indywidualizmu i roli jednostki⁵⁶.

⁵⁵ J. Mariański, *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, RW KUL, Lublin 1995, s. 11-57.

⁵⁶ M. Ziółkowski, *O różnorodności teraźniejszości. Pomędzy tradycją, spuścizną socjalizmu, nowoczesnością i ponowoczesnością* [w:] *Śląsk – Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej. Księga X Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 89-92.

Zygmunt Bauman – opisując ponowoczesność jako źródło (wielorakich) cierpień dla społeczeństw będących na tym etapie rozwoju – wspomina o ponowoczesnej niepewności, której poczucie może się pogłębiać wraz z osiąganiem dalszych etapów rozwoju społecznego. Niepewność ta rodzi nerwowość, która jednak jest obecnie trudna do jednoznacznego umiejscowienia. Wśród wymiarów współczesnej niepewności autor ten – zastrzegając, iż są to tylko niektóre aspekty problemu - wymienia:

- nieprzewidywalność sytuacji politycznej, przeciwstawioną dotychczasowej – choć okrutnej – stabilności i smutnej przewidywalności polityki bloków państwowych; rodzi to wiele różnorodnych obaw społecznych, które – choć nie zawsze należyte uargumentowane – są obecne w mniej lub bardziej powszechnym dyskursie społecznym, a za przyczyną rozwoju mediów (przyp. aut.) coraz większa część społeczeństwa uczestniczy w takich dyskusjach;
- powszechną deregulację – prymat wartości materialnych nad wszelkimi innymi powoduje wzrost poziomu nierówności społecznych (tak w skali całych kontynentów, jak i wewnątrz poszczególnych krajów) do granic absurdu; „(...) żadna posada nie jest na wieki poręczona, żadne stanowisko (...), żaden zawód odporny na ząb czasu, żadne umiejętności nie są wyposażone w gwarancję rynkowej wartości” – wszystko to, co dotychczas tradycyjnie zwykliśmy uznawać za wskaźniki dającej poczucie bezpieczeństwa życiowej stabilizacji, może w każdej chwili utracić swą aktualność; „(...) ludzie ponowocześni stracili dozę swego bezpieczeństwa w zamian za przyrost szansy czy nadziei szczęśliwości” – permanentny hedonizm wychodzi daleko poza granice uznawane dotąd za stosunkowo bezpieczne⁵⁷;
- zmiany w pragmatyce stosunków międzyludzkich – stają się one z założenia tymczasowe, coraz mniej zobowiązujące, coraz bardziej interesowne; szeroko pojmowane nastroje rynków warunkują dziś coraz wyraźniej tak istnienie, jak i odporność (trwałość – przyp. aut.) zespołów ludzkich;
- rolę środków masowego przekazu, które podsycają poczucie niepewności materialnej, społecznej i politycznej współczesnego świata – uniwersum, w którym wszystko jest możliwe i w zasadzie dozwolone, choć nic nie jest dane na stałe, wszelka wiedza – pozbawiona wartościowania – równa jedna drugiej, choć odrębna, zaś stosunki międzyludzkie poddane fragmentaryzacji jawią się jako seria spotkań i interakcji⁵⁸.

⁵⁷ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wyd. Sic!, Warszawa 2000, s. 9.

⁵⁸ Ibidem, s. 44-51.

Dążąc do podsumowania powyższej pobieżnej charakterystyki ponowoczesności można by powtórzyć za Z. Melosikiem, iż tzw. „postmodernizacja” społeczeństw w warstwie znaczeniowej to po trzykroć kryzys: „(...) kryzys totalności i pluralizacja fragmentów, kryzys linearności i zwielokrotnienie różnic (...)”, wreszcie „(...) kryzys centralności i upowszechnienie marginesów”⁵⁹. Istotą postmodernizmu jest zatem – najpełniej widoczne na przykładzie poststrukturalnego społeczeństwa Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej⁶⁰, ale coraz wyraźniej w całej Europie, a także w Polsce – wszechstronne wymieszanie wszystkiego aż do całkowitej nierozróżnialności, gdy wszystko – splatając się ze wszystkim – poprzez wszechobecne wzajemne sprzeczności ewoluuje tu i teraz we własną negację⁶¹. Nic nie jest dziś jasne – jak mówi główny bohater filmu Marka Koterskiego – wszystko jest „jakby” jasne⁶². Miast działania w świecie transparentnym, stabilnym i jednoznacznie zrozumiałym poruszamy się – jak pisze Zbigniew Kwieciński – w rzeczywistości złożonej, chaotycznej, pozbawionej wyraźnych norm czy zasad⁶³.

Obok terminu „społeczeństwo ponowoczesne” czy też – niekiedy – „społeczeństwo pokapitalistyczne”, jak określa się dziś niejednokrotnie postindustrialny typ społeczeństwa, funkcjonuje też pojęcie **społeczeństwa informacyjnego**, wskazujące na wiodącą rolę nowoczesnych technologii informacyjnych w procesie przemian (przyp. aut.). Barbara Szacka zwraca jednak uwagę, iż niektórzy autorzy uważają społeczeństwo informacyjne za całkiem odrębny, następny typ społeczeństwa, nie zaś za inną nazwę społeczeństwa poprzemysłowego⁶⁴.

Społeczeństwo informacyjne to „(...) zbiorowość ludzi z całego świata uczestnicząca w procesach tworzenia, odbierania i przekazywania informacji” za pomocą nowoczesnych metod przetwarzania i przekazywania danych⁶⁵, przy czym informacja pełni w nim rolę nadrzędną nawet nad dobrami materialnymi – ich wytworzenie bowiem uzależnione jest w dużej mierze właśnie od przepływu informacji. Społeczeństwo to cechuje m. in. zagrażająca stabilizacji zatrudnienia duża płynność rynku pracy, wymuszająca na pracownikach większą niż dotychczas [coraz większą? – przyp. aut.] elastyczność, skąd

⁵⁹ Z. Melosik, *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, B. Śliwerski, red., Gdańskie Wyd. Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 133.

⁶⁰ J. Fiske, *Power plays, power works*, Verso, Londyn 1993, s. 6-7.

⁶¹ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Wyd. Impuls, Kraków 1998, s. 20-21.

⁶² Refleksja inspirowana monologiem z filmu M. Koterskiego „Dzień świra” (2002).

⁶³ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1998, s. 15.

⁶⁴ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 107.

⁶⁵ M. Pacholski, A. Słaboń, *Społeczeństwo informacyjne*, [w:] *Słownik pojęć...*, op. cit., s. 186-187.

wywodzi się określenie „społeczeństwo ryzyka”. Rozwój technologiczny umożliwia w wielu przypadkach pracę w domu. Z jednej strony społeczeństwo informacyjne umożliwia rozwój demokracji, z drugiej – dzięki upowszechnieniu nowych technologii – może tę demokrację ograniczać za pomocą np. coraz to doskonalszych metod kontroli, poprzez które obywatele mają tylko pozór anonimowości (obserwujemy to na co dzień posługując się choćby elektronicznymi instrumentami płatniczymi czy też korzystając z poczty elektronicznej lub telefonii komórkowej). Rozwój technik informatycznych, którego jesteśmy świadkami, wpływa na intensyfikację procesu globalizacji, będącej „(...) stopniowym rozszerzaniem się na skalę całego globu (...) terytorialnego zasięgu społecznego podziału pracy i wymiany rynkowej, powiązań i oddziaływań (...) między zbiorowościami ludzkimi we wszystkich sferach życia”⁶⁶.

Galopujący, nie do powstrzymania rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych wywiera na społeczeństwo wpływ trudny do przecenienia – media masowe dominują w świecie współczesnym do tego stopnia, że przestają już pełnić dotychczasową przypisaną im w pierwotnym założeniu rolę odbijającą rzeczywistość społeczną „lustra”, miast tego zaczynają kształtować życie społeczne. Doskonałe pomieszanie dwóch rzeczywistości – realnej i wirtualnej – w sytuacji, gdy przekaz medialny coraz bardziej zastępuje realnie zdobywane dotychczas doświadczenie życiowe – legło u źródeł tzw. kultury upozorowania, gdzie nie sposób już oddzielić tego, co pierwotnie realne od jego medialnego obrazu. Człowiek współczesny [zwłaszcza młody – przyp. aut.] – traci przez to dawny czy też - lepiej – dotychczasowy układ odniesienia wyrażany dotąd przez jasne, stabilne, poddające się jednoznacznej intersubiektywnej weryfikacji pojęcia i kategorie. Przytłaczająca wielość informacji niosąca z sobą – jak na ironię – coraz mniej znaczeń utrudnia lub nawet uniemożliwia uzyskanie odpowiedzi na elementarne pytania egzystencjalne – rodzi to postawę nazywaną przez Z. Baumaną „ucieczką przed wieloznacznością”, która może prowadzić do próby odnalezienia tych brakujących odpowiedzi w którymś z fundamentalizmów bądź „zamknięcie się” we własnym ciele⁶⁷.

Jak dalej pisze Z. Melosik, wraz z przemianami społecznymi zmienia się tożsamość człowieka – w globalnym społeczeństwie postmodernistycznym w cień odchodzą przeważające dawniej tożsamości narodowe, bazujące na wspólnocie historycznych doświadczeń i potrzebie kontynuacji dzieła przodków czy choćby wspólnym terytorium,

⁶⁶ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, op. cit., s. 107-108.

⁶⁷ Z. Melosik, *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, s. 135-137.

zastępowane tożsamościami kultury globalnej, będącymi efektem swoistego wspomnianego wyżej wymieszania elementów wszystkich uczestniczących w medialnym świecie [tzn. obecnych w mediach – przyp. aut.] kultur. Tożsamość postmodernistyczna nie jest już zakorzeniona w konkretnej tradycji – jest zewsząd i znikąd jednocześnie, podążając za transformacją znaczenia terytorialności: skoro dzięki technice wszyscy – niezależnie od geograficznego położenia – mają dostęp do wszystkiego, zniesieniu [bądź znacznemu zredukowaniu – przyp. aut.] ulega tak istotny dotąd związek między miejscem fizycznym a społecznym. Wspomniany autor – analizując kulturę globalnego nastolatka – wymienia kilka rodzajów tożsamości, będących efektem opisywanych przemian. Są to m. in.:

- tożsamość przezroczysta – charakterystyczna dla osób całkiem „niewrażliwych” na różnice kulturowe – potrafiących żyć z taką różnicą „w zgodzie”, jednak bez „wchodzenia” w nią – to, co wymyka się percepcji, przestaje być zarówno problemem, jak i wyzwaniem; wartością nadrzędną jest tu odpowiedni stopień komfortu psychicznego i materialnego, umożliwiający życie „europejskie” lub „anglosaskie” – bez głębszego osadzenia w konkretnej tradycji czy miejscu;
- tożsamość typu supermarket – gdy rzeczywistość jest traktowana jak dom handlowy, oferujący rozmaite doznania – „towary”, wśród których można swobodnie wybierać te pożądane;
- tożsamość typu brzytwa – gdy za podstawę konstruowania własnej tożsamości przyjmuje się pewną zabsolutyzowaną różnicę w kulturze, radykalnie eliminując wszystkich tych, których ta różnica dotyczy⁶⁸.

Postmodernistyczna wielokulturowość jest niewątpliwie istotnym wyzwaniem dla edukacji, implikującym potrzebę wypracowania strategii umożliwiających reakcję na tę rzeczywistość, przejawiającą się w kreatywnym, sprawczym uczestnictwie w tej rzeczywistości przy jednoczesnym zachowaniu własnej odrębności i podmiotowości. Potrzebna jest edukacja międzykulturowa, zakładająca paradygmat „współistnienia” wielu kultur. W związku z tym Jerzy Nikitorowicz dostrzega konieczność konstruowania nowej, odpowiadającej współczesnym wyzwaniom wielopłaszczyznowej tożsamości, w strukturze której wyróżnia on:

- tożsamość dziedziczną – społeczno-kulturową, etnocentryczną, łączącą nas z określonym czasem, miejscem i kulturą odgórnie – z „urodzenia”, wpisującą nas w relacje zastane w sposób pierwotny;

⁶⁸ Ibidem, s. 137-142.

- tożsamość jednostkową – osobową, polegającą na świadomości samego siebie w kategoriach zindywidualizowanych pomimo zmieniających się warunków zewnętrznych, która to tożsamość może podtrzymywać więzi z nabytymi wcześniej wartościami;
- tożsamość nabywaną – wielokulturową i międzykulturową, będącej w istocie wiedzą o własnej przynależności do wielu grup społeczno-kulturowych jednocześnie połączoną z emocjonalnym i wartościującym znaczeniem tej przynależności⁶⁹.

Powyższe rozważania trafne podsumowuje stanowisko Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, który zauważa, iż nowoczesnemu społeczeństwu potrzebny jest nowy człowiek – taki, który potrafi twórczo myśleć i działać oraz dostosować się do permanentnych i nieoczekiwanych zmian⁷⁰. Realizacja tego postulatu wymaga od nauczyciela dużej otwartości i wrażliwości na wszystko, co obce, odmienne, przy jednoczesnym zachowaniu poczucia własnej odrębności i przynależności. Wpisuje się tu wyraźnie potrzeba umiejętnego prowadzenia edukacji regionalnej od lat najmłodszych – takiego, które we właściwych proporcjach – a więc z zachowaniem zasady równorzędności - ukazywałoby, tworzyło i wzmacniało związki z małą ojczyzną wraz z poczuciem pełnoprawnej przynależności do większej wspólnoty.

Jolanta Szempruch słusznie zauważa, że przemiany systemowo-ustrojowe, dokonujące się w Polsce wskutek odejścia od ustroju socjalistycznego (przełom 1989 r.) oraz w efekcie integracji z Unią Europejską (2004 r.), implikują transformację będącą długotrwałym i wielopłaszczyznowym procesem tak adaptacyjnym, jak i innowacyjnym, obejmującym sferę polityczną, ekonomiczną, przemysłową, społeczną, kulturową i edukacyjną⁷¹. Współistnienie dwóch kultur – postsocjalistycznej i demokratycznej rodzi zrozumiały dysonans powodujący, iż w naszych rodzimych realiach społeczno-kulturowych napotykamy zjawiska charakterystyczne dla takich faz rozwojowych społeczeństwa kapitalistycznego, jak faza wczesnej nowoczesności (społeczeństwo przemysłowe), faza późnej nowoczesności (społeczeństwo postindustrialne, usługowe, konsumpcyjne) oraz faza ponowoczesności (sztuczna, wykreowana przez masmedia postmaterialistycznie zorientowana hiperrzeczywistość) przy jednoczesnej rezystancji wobec dokonującej się zmiany oraz –

⁶⁹ J. Nikitorowicz, *Tożsamość w przestrzeniach wielokulturowości*, [w:] *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie*, A. A. Kotusiewicz, red., Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 2004, s. 42-57.

⁷⁰ A. Radziewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 8-11.

⁷¹ J. Szempruch, *Nauczyciel wobec wyzwań edukacyjnych późnej nowoczesności*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, I. Adamek, Z. Zbróg, red., Wyd. Libron, Kraków 2011, s. 234.

tu i ówdzie – tendencji do odwoływania się do wartości tradycyjnych, w tym wynikających z religii i narodowych⁷².

Zasygnalizowane powyżej realia życia społecznego we współczesnym świecie stanowią rzeczywiste wyzwanie dla wychowania i kształcenia zinstytucjonalizowanego (jak też i każdego innego rodzaju) w ogólności, w tym – w ujęciu szczegółowym – dla wychowania przedszkolnego. Jak już pisano, nie sposób, by instytucje służące zaspokajaniu potrzeb społeczeństwa w zakresie wychowania i edukacji mogły funkcjonować niejako obok lub pomimo dziejących się wokół fenomenów kulturowych, społecznych czy też – ogólniej – cywilizacyjnych. Jakkolwiek wyczerpujące omówienie poruszanej tu tematyki – o ile w ogóle jest możliwe, mając na uwadze dynamikę przemian oraz ich wzajemne – często trudne do jednoznacznego zdefiniowania – zależności, w każdym razie przekracza ramy niniejszej pracy, w dalszej jej części przyjrzymy się zawartym w reprezentatywnej literaturze przedmiotu postulatom odnoszącym się do współczesnej pedagogiki, zwłaszcza zaś pedagogiki przedszkolnej.

1.2. Ponowoczesne konteksty wychowania – zarys problemu

Krzysztof Rubacha na przykładzie pojęcia wychowania (rozumianego jako celowe i świadome oddziaływanie pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia skutków w postaci względnie stałych zmian rozwojowych w osobowości wychowanka) zauważa, że wielowymiarowość podstawowych pojęć należących do obszaru zainteresowania pedagogiki skłania do prób wychodzenia poza utarte, zbyt wąskie obecnie ramy ich definicji. Wychowanie zachodzi bowiem w określonych, będących przedmiotem zainteresowania innych nauk (jak socjologia, psychologia, kulturoznawstwo i inne) kontekstach, wśród których wymienia on:

- kontekst kulturowy – wychowaniu towarzyszą czy też – lepiej – współtworzą wychowanie – różnorakie przekazy kulturowe, z którymi kontakt - za przyczyną rozwoju technologii – jest dziś nieunikniony; przekazy te pozbawione są obecnie na ogół ostrości, tworząc przestrzeń dla ambiwalentnego sposobu postrzegania (nawet uznawanych za podstawowe) wartości; sytuacja taka implikuje zasadność wyjaśniania współczesnej praktyki wychowania przez pryzmat kategorii ambiwalencji, co znacząco determinuje optykę jej dalszej percepcji, ma zatem swoje praktyczne

⁷² M. J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 18.

konsekwencje w postaci opowiedzenia się bądź to po stronie antypedagogiki, bądź pedagogiki dyrektywnej;

- kontekst społeczny – niewątpliwe i silne związki wychowania ze zjawiskami społecznymi, jak selekcja społeczna, struktury społeczne i państwowe wraz z regulującymi ich funkcjonowanie zasadami - zarówno w skali makro (np. zmiana społeczna), jak i mikro (rodzina, środowisko lokalne), ale też w połączeniu z postmodernistycznym bogactwem [nadmiarem? – przyp. aut.] wartości, tradycji, postaw, słowem – kultur w całej rozciągłości pojęcia - uzasadnia refleksję nad kategorią decentracji, będącej – wg Jeana Piageta – zaprzeczeniem egocentryzmu jednostki, przejawiającym się zdolnością do przyjęcia cudzego punktu widzenia⁷³; akceptacja tego bogactwa implikuje niemożność uprzywilejowania jednej tylko kultury czy jednego [tym bardziej – jedyne – przyp. aut.] systemu wartości; doświadczenie edukacji służącej heterogenicznej kulturowo zbiorowości pozbawione jest znamion uniwersalizmu – współczesny pedagog, jeśli przyjmuje optykę decentracji, jest gotowy zaprzestać wartościowania występujących różnic – w przeciwnym bowiem razie stałby się orędownikiem „jedynie słusznych” (kulturowo, społecznie, politycznie, ideologicznie itd.) skutków wychowania i edukacji;
- kontekst rozwojowy – niezwykle obszerny, o kierunku trudnym do jednoznacznego wytyczenia bez uwikłania się w konkretne ideologie i właściwe im systemy wartości; nasuwa m. in. pytania o to, czy wychowanie powinno iść w kierunku minimalizowania różnic pomiędzy wychowankiem a otoczeniem (społeczeństwem) – a więc w stronę wpisywania się w zastane [lansowane – przyp. aut.] wzorce kulturowe, czy też – przeciwnie – należy wzmacniać [szeroko pojmowany – przyp. aut.] indywidualizm jednostki i różnice te pogłębiać⁷⁴.

Przemiany społeczne i kulturowe – dominacja nowych technologii oraz nowe uwarunkowania ekonomiczne – implikują też przemiany oświatowe. Systemy edukacyjne funkcjonujące dotychczas także muszą – w odpowiedzi na zachodzące przemiany – dostosowywać się do nich, ulegając – w ramach modernizacji - różnym przekształceniom. Przed systemami tymi – a więc i przed nauczycielami – stawia się coraz więcej zadań, zmieniając czasem dotychczasową rolę na nową, ale też ograniczając autonomię w zakresie

⁷³ J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. M. Domańska, PWN, Warszawa 1977, s. 77-99.

⁷⁴ K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika*, T. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski, red., PWN, Warszawa 2008, s. 59-67.

doboru nie tylko celów i treści, ale też form kształcenia. Nieograniczony praktycznie dostęp do informacji, będącej filarem tego typu społeczeństwa oraz implikowane niespotykanym dotąd powszechnym wzrostem wiedzy zmiany w stosowanych paradygmatach można uznać za katalizatory zasygnalizowanych powyżej zmian. Tradycyjna optyka postrzegania edukacji jako etapu właściwego ludziom młodym odchodzi, ustępując miejsca idei nauki przez całe życie – wymuszonej poniekąd przez – jak to określa Bauman – informatyzacja społeczeństwa zaniepokoiła świat nauczania, stawiając nowe wymagania w zakresie kształcenia i doskonalenia oraz odnawiając podejście pedagogiczne. Wymogi większej elastyczności edukacji, poszukiwanie w jej obrębie nowych jakości i nowych typów kwalifikacji oraz rozwój kształcenia ustawicznego stają się zadaniem, któremu trzeba sprostać⁷⁵. Jak zauważa Z. Bauman – zagrożenie utratą aktualności takich wartości uznawanych dotychczas za podstawowe dla zapewnienia długotrwałego dobrobytu, jak choćby kwalifikacje zawodowe, przyczynia się do poczucia niepewności⁷⁶. Zmianom ulegają też przekonania o szeroko pojętej instytucji szkoły [w tym kontekście także przedszkola – przyp. aut.] – przyswajanie nowej – przydatnej – wiedzy może (i powinno) mieć miejsce także poza instytucją oświatową (wychowawczą), można ją bowiem zdobywać w innych – bardziej przyjaznych, a mniej sformalizowanych – okolicznościach. Jak pisze A. Giddens – „(...) naukę należy postrzegać w kategoriach wartości ludzkich w ogóle” – zgodnie z humanistycznymi ideałami twórców idei oświaty⁷⁷. Rola szkolnictwa powszechnego wciąż jest przedmiotem debaty politycznej, społecznej i naukowej. Przemiany te warunkują potrzebę (do)określenia zarówno nowego wizerunku nauczyciela, jak i jego funkcji, skłaniając do stawiania pytań o to, jak funkcjonuje nauczyciel w aktualnych warunkach edukacyjnych (jaki jest), o jego model postulowany, oparty na analizie potrzeb współczesnej instytucji oświatowej (czyli potrzeb społeczeństwa) oraz o to, w jaki sposób model ten uzyskać (czyli jak kształcić nauczycieli, by mogli oni sprostać powierzonym im zadaniom – co w węższym zakresie, odnoszącym się do wychowania muzycznego jest w wymiarze aplikacyjnym jednym z celów niniejszej pracy, o czym pisano we wstępie)⁷⁸.

Zdaniem Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji XXI wieku, w związku z bezprecedensowymi – jak dotąd – zmianami dotyczącymi gromadzenia wiedzy i jej obiegu

⁷⁵ *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, XXII Dyrekcja Generalna ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży, V Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Stosunków Przemysłowych i Spraw Społecznych, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, WSP TWP, Warszawa 1997, s. 44-51.

⁷⁶ Z. Bauman, *Ponowoczesność...*, s. 44-51.

⁷⁷ A. Giddens, *Socjologia*, op. cit., s. 548-549.

⁷⁸ A. Górniok-Naglik, *Założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 7.

[informatyzacja – przyp. aut.], edukacja „(...) jest niejako zobowiązana do dostarczenia [społeczeństwu – przyp. aut.] mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę”. By było to możliwe, powinna ona opierać się na czterech filarach:

- uczyć się, aby wiedzieć – tzn. aby zdobyć narzędzia umożliwiające rozumienie [otaczającego świata – przyp. aut.]; „(...) jest sprawą zasadniczą, aby każde dziecko (...) mogło zapoznać się w stosownej formie z naukowym podejściem i stać się na całe życie <<przyjacielem wiedzy>>”;
- uczyć się, aby działać – tzn. by móc oddziaływać na swoje środowisko, także w sytuacji niepewnej, uczestniczyć w tworzeniu przyszłości;
- uczyć się, aby żyć wspólnie – tzn. aby możliwe było uczestnictwo oraz współpraca z innymi we wszystkich obszarach ludzkiej działalności; uczyć się współżycia z innymi – w aspekcie wielokulturowości;
- uczyć się, aby być – edukacja powinna przyczyniać się do pełnego rozwoju jednostki, w harmonii ciała i umysłu, z uwzględnieniem wrażliwości i poczucia estetyki; szczególne miejsce w edukacji należy się [kształtowaniu – przyp. aut.] wyobraźni i kreatywności, stąd istotna rola „(...) odkrywania i doświadczania przeżyć estetycznych, artystycznych, sportowych, naukowych, kulturalnych i społecznych (...)”⁷⁹.

Czesław Banach wymienia dwie główne idee współczesnej edukacji, uznając je za strategiczne:

- rozumieć świat – kierować sobą (tak, by móc sprostać zmiennym wymaganiom współczesnej rzeczywistości – przyp. aut.);
- uczyć się przez całe życie – tzn. przygotowywać innych w procesie wychowania i edukacji do tego, by być zdolnym i gotowym do ustawicznego pogłębiania swojej wiedzy – tak, by w pewnym sensie nadążać za postępem, narzucającym konieczność ustawicznej refleksji nad stanem własnych szeroko pojmowanych kompetencji⁸⁰.

Podobne postulaty odnośnie współczesnej edukacji formułuje Eugenia I. Laska pisząc, iż rolą jej jest przede wszystkim przygotowanie młodego człowieka do życia w świecie oczekujących go – wynikających ze złożonych przemian – wyzwań, co można osiągnąć nie

⁷⁹ J. Delors, przew., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI w.*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Wyd. UNESCO, Warszawa 1998, s. 85-98.

⁸⁰ Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. III, T. Pilch, red., Wyd. „Żak”, Warszawa 2004, s. 549.

tylko poprzez zwykłe stworzenie szeroko pojętych warunków, jakich wymaga ów proces, ale też dzięki rozumieniu dziedzictwa kulturowego oraz [istoty – przyp. aut.] dokonujących się transformacji wraz z niesionymi przez nie szansami, ale też i zagrożeniami. Większą wagę przykładą się zatem do takich pożądanых cech wychowanka, jak samodzielność, odpowiedzialność czy – wynikająca z osobniczej ciekawości poznawczej – motywacja do refleksyjnej eksploracji świata [tak otoczenia, jak i siebie samego – przyp. aut.]. Stąd edukacja powinna wspierać się na takich filarach, jak samokształcenie, samokształtowanie, samodoskonalenie [procesy trwające ciągle – przyp. aut.] oraz humanizm – ma umożliwić podopiecznemu pełny rozwój – tak, by ten mógł osiągnąć swoistą harmonię ciała i umysłu⁸¹.

1.3. Przedszkole i nauczyciel przedszkola wobec wyzwań ponowoczesności

Przemiany społeczne i kulturowe, będące esencją ponowoczesności, implikujące zmiany w pedagogice ogólnej, nie mogą pozostać bez wpływu na jej subdyscypliny, w tym na pedagogikę przedszkolną, która ukształtowała się z niej pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku. Siłą rzeczy zatem pedagogika przedszkolna podlega – zdaniem D. Waloszek – tej samej w gruncie rzeczy ewolucji, będącej metamorfozą myślenia o dziecku oraz o procesie jego wychowania⁸². Dynamiczny obecnie rozwój pedagogiki przedszkolnej – wielorako uwarunkowany – niesie z sobą sięgające teoretycznych i metodycznych podwalin przeobrażenia paradygmatyczne, których kierunek Małgorzata Kwaśniewska określa jako przechodzenie od orientacji technologicznej (tradycyjnej, zwanej też – zależnie od przyjmowanych założeń filozoficzno-psychologiczno-socjologicznych – konserwatywną, herbartowską, adaptacyjną, funkcjonalno-behawiorystyczną bądź pozytywistyczną lub – za R. Więckowskim – przedmiotową⁸³) do jej humanistycznej (nowoczesnej, podmiotowej, liberalnej, progresywistycznej, postmodernistycznej, dialogowej czy też kulturowej) alternatywy⁸⁴. Orientacje te ścierają się ze sobą w przestrzeni wszechstronnego rozwoju dziecka, jaką jest przedszkole, wskazując na różnorodne możliwości wielostronnego pojmowania podmiotów uczestniczących w zachodzącym tam procesie wychowawczo-dydaktycznym.

⁸¹ *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, E. I. Laska, red., Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 7.

⁸² D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 64.

⁸³ R. Więckowski, *Założenia przedszkolnej pedagogiki humanistycznej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1989, nr 6, s. 324; podaję za: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Kraków 2011, s. 84.

⁸⁴ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej...*, s. 81-82.

Dorota Klus-Stańska – pisząc o rodzajach dyskursu w pedagogice wczesnoszkolnej [wydaje się słusznym, by – za M. Kwaśniewską⁸⁵ – dla potrzeb niniejszych rozważań odnieść to stanowisko do pedagogiki wieku dziecięcego – zatem także i do pedagogiki przedszkolnej – przyp. aut.] twierdzi, iż do najmocniej utrwalonych w świadomości społecznej orientacji należy zaliczyć dyskurs funkcjonalno-behawiorystyczny oraz przeciwstawny mu dyskurs humanistyczno-adaptacyjny (obok dyskutowanych dopiero dyskursów: konstruktywistyczno-rozwojowego, konstruktywistyczno-społecznego i krytyczno-emancypacyjnego)⁸⁶.

Widoczne dziś – także w wychowaniu przedszkolnym – przechodzenie od kierowania edukacją do akceptacji wychowanka takim, jakim jest, zmierzającym do ułatwienia mu samorealizacji, od rygorystycznego wypełniania poddawanych ścisłemu pomiarowi obowiązujących – na wzór dogmatów – standardów do docenienia trudno mierzalnego potencjału samorozwojowego jednostki, od wyłącznego akceptowania „twardej” wiedzy pochodzącej z zewnątrz do dopuszczenia do głosu intuicji, samowiedzy – nauczyciela i dziecka, do uznania dziecięcego braku wiedzy za stan naturalny, który nie domaga się drastycznej interwencji edukacyjnej, od systemowo uwarunkowanego braku refleksji do refleksyjności, od bezkrytycznego przyswajania informacji zewnętrznej do osobistego tworzenia wiedzy zindywidualizowanej implikuje przemiany w wymiarze aplikacyjnym, przejawiające się stopniowym odchodzeniem od sposobu oddziaływania wdrożeniowo-korekcyjno-interwencyjnego do pełnego troski i akceptacji modelu partnersko-terapeutycznego, od sztywnego trzymania się szczegółowego konspektu zajęć do elastycznego, opartego na [trafnie – przyp. aut.] zidentyfikowanych potrzebach dzieci i swobodnej komunikacji ramowego planu zajęć, wreszcie od nauczania opartego na przyswajaniu, ćwiczeniu i wdrażaniu do uczenia się wynikającego z naturalnej ekspresji, spontanicznego działania i zabawy⁸⁷.

Zarysowana powyżej tendencja do wychodzenia naprzeciw potrzebom dziecka oraz zmieniającym się oczekiwaniom społecznym, a także współtowarzyszące przemiany gospodarcze – swoboda działalności gospodarczej i konieczność bycia konkurencyjnym znajdują obecnie odbicie w pojawianiu się nowych, do niedawna nieznanych w Polsce form wychowania przedszkolnego. Oprócz bowiem przedszkoli publicznych – nadal stanowiących najliczniej reprezentowaną grupę placówek – funkcjonują przedszkola niepubliczne,

⁸⁵ Ibidem, s. 85.

⁸⁶ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, red., Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 25-78.

⁸⁷ Ibidem, s. 52-59.

dysponujące bogatą ofertą zajęć dodatkowych, często profilowane – językowe, ekologiczne, artystyczne czy też – nierzadko – muzyczne (często odwołujące się do konkretnej koncepcji bądź metody, jak choćby przedszkola Yamahy), ale też i wyznaniowe – odwołujące się do bardzo jednoznacznie określonych systemów światopoglądowych. Nowatorską – szczególnie w naszym kraju – formą wychowania przedszkolnego są – odpowiadające oczekiwaniom stosunkowo wąskiej grupy rodziców, chcących wychowywać swoje dzieci w duchu proekologicznym – tzw. przedszkola leśne – ulokowane w miejscach szczególnie inspirujących i łączących z naturą, w których przewodnikami [które to określenie – zdaniem autora niniejszej dysertacji – jest szczególnie wymowne w kontekście naszkicowanych powyżej przemian] są miłośnicy natury, często entuzjaści. Przyjęło się uważać – choć jest to tylko przedział orientacyjny – iż w przedszkolu leśnym blisko 80% czasu spędza się pod gołym niebem, zaś tylko 20% – w budynkach. Niektóre spośród polskich przedszkoli leśnych prowadzone są przy szkołach publicznych, działalność innych jest wynikiem inicjatywy prywatnej. Placówki takie funkcjonują też od niedawna na Śląsku⁸⁸. Opisywana forma w rodzimych warunkach edukacyjno-kulturowych z pewnością domaga się pogłębionych badań, jest jednak – w kontekście prowadzonych tu rozważań – warta zauważenia. Inną ciekawą formą wspomagania [wychowania – przyp. aut.] i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym są – wzorowane na duńskich – przedszkola mobilne, których działalność polega na organizowaniu z wykorzystaniem specjalnie przebudowanych autokarów wycieczek edukacyjnych uzupełniających funkcjonujące programy wychowania (np. projekt „Bambi Bus”⁸⁹). Obecność zasygnalizowanych tu form wychowania przedszkolnego (bądź też form wspomagających tę działalność) świadczy o dokonujących się permanentnie przemianach społeczno-kulturowo-oświatowych, które widoczne są też w kształcie współczesnej koncepcji tego wychowania oraz – w oczywisty sposób – w postulatach formułowanych pod adresem nauczyciela tego etapu, co opisano poniżej.

Współczesna koncepcja wychowania przedszkolnego – na którą składa się w głównej mierze określenie celów oraz założeń pedagogicznych i organizacyjnych przedszkoli – to taka, która umiejętnie godzi praktykę pedagogiczną z aktualną wiedzą naukową na temat dziecka, a przy tym – w szeroko pojętym procesie wychowania – realizuje najistotniejsze potrzeby społeczeństwa, któremu z założenia ma służyć. Do potrzeb tych niewątpliwie należy zaliczyć możliwie wszechstronny rozwój dziecka w każdej z jego sfer, a więc w sferze

⁸⁸ Źródło: Internet, <http://dziecisawazne.pl/lesne-przedszkola-bez-murow-z-otwarciem-na-nature/>, [data dostępu: 18. 07. 2017 r.].

⁸⁹ Źródło: Internet, <http://www.bambibus.pl/gminy.php?lang=pl>, [data dostępu: 18. 07. 2017 r.].

intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej, oraz w aktywnościach: ruchowej, społecznej, poznawczej, a także w twórczości artystycznej i wrażliwości estetycznej [wychowanie artystyczne – muzyczne i plastyczne – przyp. aut.]⁹⁰. Jak słusznie zauważa Anna Watoła⁹¹, przywołując słowa Wincentego Okonia: wychowanie jest świadomie organizowaną działalnością społeczną, ukierunkowaną na wywołanie zamierzonych [postrzeganych jako pozytywne – przyp. aut. oraz – zdaniem K. Rubachy – względnie stałych⁹²] zmian w osobowości wychowanka – widocznych w umiejętnościach związanych z poznawaniem otaczającej rzeczywistości i oddziaływaniem na nią (strona poznawczo-instrumentalna) oraz w kształtowaniu stosunku do otoczenia, jak też własnych przekonań, postaw, systemu wartości i celu życia⁹³. Wzmiankowana autorka zwraca też uwagę, iż wychowanie – postrzegane jako system czynności wychowawców (zarówno naturalnych – rodziców, rodziny etc., jak i instytucjonalnych – profesjonalnych nauczycieli) umożliwiający podmiotowi tych działań zmienianie się w określonym kierunku – nie jest działaniem jednorodnym, lecz procesem, definiowanym jako „(...) przebieg regularnie po sobie następujących zjawisk, pozostających między sobą w związku przyczynowym, powtarzająca się działalność ludzka w (...) dziedzinie [tu: pedagogiki przedszkolnej – przyp. aut]”, przy czym podmiot oddziałujący musi liczyć się z prawidłowościami rządzącymi rozwojem dziecka⁹⁴. Tak więc nauczyciel przedszkola powinien posiadać – poza wieloma innymi kompetencjami, które zostaną scharakteryzowane w kolejnej części niniejszej pracy - rzetelną wiedzę na temat wszechstronnego rozwoju dziecka oraz umieć właściwie z niej skorzystać w swojej codziennej praktyce.

Warto w tym miejscu – dla uniknięcia późniejszych ewentualnych wieloznaczności – po raz kolejny uporządkować nieco terminologię istotną dla naszych dalszych rozważań. Maria Kwiatowska wyraźnie rozróżnia od siebie dwa pojęcia: **wychowanie w przedszkolu** i **wychowanie przedszkolne**. Wychowanie w przedszkolu rozumie ona jako proces wychowania dzieci, zaś wychowanie przedszkolne jako ogół „(...) instytucji stanowiących szczebel wychowania przedszkolnego (...), w którym proces ten przebiega”. Autorka ta zwraca również uwagę na fakt, iż – na skutek dokonujących się przemian – zakres znaczeniowy pojęcia „wychowanie przedszkolne” ulega poszerzeniu, obejmując w sposób holistyczny ogół zagadnień związanych z wychowaniem dziecka w okresie wczesnego

⁹⁰ Z. Topińska, *Współczesna koncepcja wychowania przedszkolnego*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, M. Kwiatowska, red., WSiP, Warszawa 1988, s. 28-29; A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika...*, s. 22-23.

⁹¹ A. Watoła, *Przedszkole – przestrzeń...*, s. 16-17.

⁹² K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe...*, s. 59-67.

⁹³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 319.

⁹⁴ A. Watoła, op. cit., s. 16-17.

dzieciństwa, którego granicę wyznacza rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej⁹⁵. Danuta Waloszek – posługując się terminem „edukacja przedszkolna” – pisze, iż jest to element składowy [rodzimego – przyp. aut.] systemu edukacji dotyczący dzieci od urodzenia do podjęcia realizacji obowiązku szkolnego i może – choć nie musi – odbywać się w formie zinstytucjonalizowanej, jak przedszkole, oddział przedszkolny czy szkoła⁹⁶. W. Okoń natomiast – zgadzając się co do ram temporalnych wyznaczających granicę wychowania przedszkolnego – precyzuje, iż realizowane jest ono w przedszkolach⁹⁷.

W odnoszącym się do opisywanego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej prawodawstwie polskim (podlegającym aktualnie zmianom) można zauważyć dążenie do postrzegania wychowania przedszkolnego nie przez pryzmat instytucji, lecz konkretnych czynności mających na celu wspomaganie rozwoju oraz edukację dzieci od trzeciego roku życia do momentu, kiedy to wkraczają one w etap szkolny⁹⁸. Dla potrzeb niniejszej pracy proponuję pozostać przy tej wykładni omawianego terminu, przyjmując, iż terminy „wychowanie przedszkolne” i „edukacja przedszkolna” są w warstwie znaczeniowej tożsame. Jak zauważa D. Waloszek, zadania edukacji przedszkolnej są takie same, jak edukacji w ujęciu ogólnym, różnica polega jedynie na sposobie realizowania tych zadań – tak, by był on dostosowany do możliwości percepcyjnych dzieci na tym konkretnym etapie ich rozwoju⁹⁹.

Wychowanie w ogóle – w tym także wychowanie przedszkolne – to proces, w trakcie którego nie sposób nie odwoływać się do pewnych treści, uzasadniających podejmowany wysiłek wychowawczy. Treści te – dobierane w sposób celowy, następnie umiejętnie włączane w omawiany proces (czyli w sposób dla dziecka zrozumiały i przystępny) – zaczerpnięte są z rozmaitych dziedzin kultury, sztuki, nauki i techniki odnoszących się do różnorodnych obszarów życia codziennego, co umożliwia rozwój osadzony w szeroko pojętym dziedzictwie przeszłości ukierunkowany na świadomą przyszłość. Treści wychowania przedszkolnego determinują ogólne zadania instytucji, których wypełnienie odnajduje swój obraz w funkcjach przedszkola (mając świadomość niejednoznaczności rozumienia wielu pojęć w pedagogice – co dotyczy także pojęcia funkcji - dla potrzeb niniejszej przyjmujemy, iż pełnienie funkcji to „(...) spełnienie w wyodrębnionym działaniu

⁹⁵ M. Kwiatowska, *Wychowanie przedszkolne we współczesnym świecie*, [w:] *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 14.

⁹⁶ D. Waloszek, *Edukacja przedszkolna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. I, T. Pilch, red., Wyd. „Żak”, Warszawa 2003, s. 952-962.

⁹⁷ W. Okoń, ibidem, s. 321.

⁹⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r., o Systemie Oświaty, Rozdz. 2, Art. 14 (tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572).

⁹⁹ D. Waloszek, *Edukacja przedszkolna*, [w:] *Encyklopedia...*, s. 952.

pewnych zadań”¹⁰⁰; ponadto przyjmujemy, że założone funkcje wynikają z celów kształcenia, co w konsekwencji daje układ o strukturze hierarchicznej: cele, funkcje i zadania, których treść warunkują określone cele¹⁰¹).

Wśród najistotniejszych funkcji przedszkola J. Lubowiecka wymienia:

- funkcję opiekuńczo-zdrowotną – której istotą jest czuwanie nad szeroko pojętym zdrowiem i wszechstronnym bezpieczeństwem dziecka;
- funkcję stymulacyjną – wyrażającą się w pobudzaniu oraz ukierunkowywaniu procesów rozwojowych;
- funkcję profilaktyczną – widoczną w licznych działaniach o charakterze zapobiegawczym względem różnorodnych zagrożeń rozwojowych – ww. funkcję opiekuńczo-zdrowotną można postrzegać jako jeden z aspektów funkcji profilaktycznej (przyp. aut.);
- funkcję korektywną – przejawiającą się w korygowaniu wad rozwojowych (i innych dostrzeżonych nieprawidłowości – przyp. aut.);
- funkcję kompensacyjną – ujawniającą się w oddziaływaniach równoważących – jak gdyby rekompensujących dziecku pewne (różne) niedostatki wpływające ujemnie na poziom jakości życia dziecka¹⁰².

Jak widać, najważniejsze funkcje przedszkola: opiekuńcza, wychowawcza i dydaktyczna (kształcąca) są ze sobą – jak pisze A. Klim-Klimaszewska – integralnie powiązane, co można też orzec o funkcji wspomagającej rozwój i funkcji profilaktycznej, ale też o pozostającej z nimi w zależności funkcji doradczej i wspierającej wobec oddziaływań wychowawczych rodziny¹⁰³.

Wymienione wyżej funkcje przedszkola realizuje przede wszystkim nauczyciel. Ponieważ – jak zauważa A. Klim-Klimaszewska – naczelnym zadaniem przedszkola jest wszechstronny rozwój dziecka, nauczyciel tego etapu wypełniać powinien zadania opiekuńcze, wychowawcze, dydaktyczne, diagnostyczno-prognostyczne i kompensacyjno-usprawniające. Zadania te wynikają z różnorodnych funkcji, rozmaicie zresztą klasyfikowanych, przy czym – jak zauważa dalej autorka – żadna z klasyfikacji nie jest ostatecznie wyczerpująca. Za funkcje nadrzędne nauczyciela wychowania przedszkolnego uważa ona: [planowe – przyp. aut.] organizowanie samodzielnych doświadczeń dziecka,

¹⁰⁰ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978, s. 70-71.

¹⁰¹ A. Górniok-Naglik, *Założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela...*, s. 17.

¹⁰² A. Watoła, *Przedszkole – przestrzeń...*, s. 18.

¹⁰³ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 112-113.

projektowanie dla niego zadań do wykonania, kierowanie ćwiczeniami, inicjowanie dialogów oraz umiejętne ich prowadzenie, instruowanie, wspomaganie komunikacji, propagowanie kultury żywego słowa, realizację obserwacji i pokazów, oddziaływanie osobistym przykładem, a także poprzez wytwory sztuki plastycznej i muzycznej. Autorka ta proponuje też inne klasyfikacje tych funkcji, wyróżniając:

- ze względu na stosowane w przedszkolu formy pracy: stwarzanie sytuacji zabawowej oraz innej aktywności dowolnej, sterowanie obsługą i samoobsługą dzieci, projektowanie czynności wychowawczo-dydaktycznych, kształtowanie stosunku do pracy [propagowanie właściwych czy też – lepiej: pożądanych postaw – przyp. aut.], troska o relaks podopiecznych, organizowanie uroczystości oraz prowadzenie okolicznościowych kontaktów z lokalnym środowiskiem;
- ze względu na rodzaje działalności dzieci – funkcje zabawowe, twórczości artystycznej, pracy i nauki;
- ze względu na umiejętności zawodowe samych pedagogów – funkcje diagnostyczne, prognostyczne, prewencyjno-korekcyjne oraz socjotechniczne¹⁰⁴.

Zaprezentowana powyżej propozycja ujęcia funkcji nauczyciela przedszkola wydaje się – w kontekście wiodącej tematyki niniejszej pracy – z uwagi na jednoznaczne dookreślenie podmiotu – najbardziej odpowiednią do zaprezentowania w tym właśnie miejscu, należy jednak mieć świadomość, iż wielu innych autorów prezentuje klasyfikacje odmienne (dotyczą one wprawdzie nauczyciela w ogóle, jednak na podstawie dostępnej wiedzy oraz własnych doświadczeń autor uważa, że zasadnym jest, by nauczyciel przedszkola także funkcje te realizował) – o czym szerzej wypowiada się np. Alina Górniok-Naglik (pisząc o funkcji informacyjnej, kształcącej, wychowawczej, opiekuńczej, motywująco-stymulującej, kontrolno-oceniającej i sterującej)¹⁰⁵ czy inni autorzy, m.in. przez nią przywoływani (R. J. Arends, J. Kozłowski, J. Poplucz oraz G. de Landsheere).

Biorąc pod uwagę wszystko, co dotąd w tym rozdziale napisano na temat szeroko pojętych realiów życia w świecie współczesnym, zwłaszcza mając na względzie sygnalizowaną w przytoczonej tu literaturze wszechobecną tendencję do ambiwalencji – także w warstwie aksjologicznej – nie dziwi, iż nakreślenie jasnych, a tym bardziej jednoznacznych zasad funkcjonowania placówek wychowania przedszkolnego tak, by te realizowały swoje zadania reprezentując interes ogółu społeczeństwa, nie jest rzeczą prostą. Stąd konieczność wprowadzenia regulacji prawnych, które przyczyniają się do zawężenia możliwości

¹⁰⁴ Ibidem, s. 160-161.

¹⁰⁵ A. Górniok-Naglik, *Założone...*, s. 17.

interpretacji. I tak – zgodnie z treścią ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku – wychowanie i nauczanie powinno służyć rozwijaniu u wychowanków postaw patriotycznych, odpowiedzialności oraz poszanowania dla rodzimego dziedzictwa kulturowego w połączeniu z otwartością na wartości innych kultur Europy i Świata – za podstawę aksjologiczną przyjęto tu uniwersalne zasady etyki przy jednoczesnym poszanowaniu chrześcijańskiego systemu wartości¹⁰⁶. Przedszkole pełni zatem zadania w zakresie wychowania zdrowotnego, społeczno-moralnego, umysłowego, technicznego i estetycznego¹⁰⁷. Wychowanie przedszkolne – zdaniem Doroty Dziamskiej i Marzeny Buchnat [przywołano tu stanowiska autorek programu wychowania przedszkolnego „Zbieram, poszukuję, badam”, realizującego założenia obecnie obowiązujących aktów prawnych¹⁰⁸ – przyp. aut.] – ma na celu wsparcie rozwoju dziecka w ujęciu holistycznym, w atencji wobec wartości uniwersalnych – prawdy, dobra i piękna – dokonujące się w procesie opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwić ma osiągnięcie dojrzałości szkolnej. W prezentowanym ujęciu przedszkole ma do wypełnienia zadania profilaktyczno-wychowawcze, polegające na wspieraniu wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez tworzenie jak najszerzej pojmowanych warunków stymulujących jego wszechstronny rozwój w obszarze fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym¹⁰⁹.

Zaprezentowane powyżej stanowisko wydaje się być swojego rodzaju syntezą wcześniejszych poglądów na wychowanie i edukację, efektem ich ewolucji w stronę nowoczesnego, całościowego pojmowania człowieka, dostrzeżenia wartości i doniosłości dzieciństwa oraz tego wszystkiego, co nierozzerwalnie z nim związane.

A. Klim-Klimaszewska wśród najbardziej pożądanych cech człowieka XXI w. wymienia:

- elastyczność – zdolność szeroko rozumianej adaptacji do ustawicznej zmienności różnych warunków (przyp. aut.);
- bogatą wyobraźnię;
- zdolność do ekspresji twórczej;

¹⁰⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o Systemie Oświaty, Rozdz. 2, Art. 14 (tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572).

¹⁰⁷ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 112-113.

¹⁰⁸ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* – załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356, zał. Nr 1); *Prawo oświatowe – ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r.* (Dz. U. z 2017 r., poz. 59 i 949).

¹⁰⁹ D. Dziamska, M. Buchnat, *Zbieram, poszukuję, badam. Program wychowania przedszkolnego*, Nowa Era, Warszawa 2017, s. 12-22.

- zdolność do nowatorstwa i oryginalności¹¹⁰.

Ukształtowanie człowieka zgodne z powyższymi postulatami wymaga od systemu oświatowego (którego częścią jest przedszkole) spełnienia pewnych przesłanek, wynikających wprost z naukowego postępu. Wiedza, jaką obecnie dysponujemy na temat prawidłowości rozwojowych człowieka oraz mechanizmów skutecznego uczenia się każe zwrócić uwagę na konieczność rewizji optyki percepcji niektórych zagadnień pedagogicznych. W związku z powyższym – zdaniem A. Klim-Klimaszewskiej – najistotniejsze wydaje się:

- uznanie podmiotowości dziecka wraz ze wszystkimi tego konsekwencjami – zwłaszcza uznanie i uwzględnienie w pracy wychowawczo-dydaktycznej znanych już współzależności, jakie zachodzą pomiędzy potrzebami psychicznymi a biologicznymi podmiotu oddziaływać;
- wynikające wprost z powyższego docenienie własnych, w sposób naturalny najbliższych dziecku form aktywności – zwłaszcza zabawy, ale też rozmaitych samodzielnych inicjatyw służących spontanicznemu zaspokajaniu ciekawości poznawczej (obserwacje, pytania, obcowanie z przyrodą, literaturą i sztuką);
- podejmowanie starań o ustawiczne stymulowanie możliwie wszechstronnej aktywności twórczej;
- zmiana dotychczasowego stylu kontaktów pomiędzy najważniejszymi dla dziecka środowiskami – rodziną a przedszkolem – dążenie do uświadomienia sobie przez wszystkich uczestników procesu wychowawczo-edukacyjnego współodpowiedzialności za ów proces i jego ostateczny efekt – z dostrzeżeniem możliwie szerokiego kontekstu społecznego tych działań¹¹¹.

Jak pisze D. Waloszek, we współczesnej dyskusji nad wychowaniem i edukacją dzieci w wieku przedszkolnym wśród najważniejszych tendencji można wyróżnić:

- tendencję do ignorowania wartości dzieciństwa – wciąż powszechne są poglądy wobec siebie skrajne – o konieczności podporządkowania sobie dziecka z jednej strony, z drugiej – zakładające pozostawienie mu nadmiernej, niebezpiecznej niekiedy swobody; postmodernistyczna wszechniemożność dookreślenia sięga do początków życia społecznego człowieka – niemożność podjęcia jednoznacznej decyzji co do oczekiwań wobec dziecka przekłada się na trudności w sprecyzowaniu jasnych postulatów odnośnie przyjęcia takiej czy innej opcji pedagogicznej;

¹¹⁰ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 23.

¹¹¹ Ibidem, s. 23-24.

- tendencję do dyskutowania formalnych zasad i treści edukacji ze szkodą dla dyskursu oscylującego wokół zagadnień związanych ze świadomością w kontekście jej szeroko pojętych uwarunkowań oraz roli edukacji w tym obszarze;
- tendencję do utrzymywania etapowości edukacji z zastosowaniem kryterium metrykalnego, co ogranicza główną funkcję przedszkola, jaką jest wspieranie rozwoju dziecka;
- tendencję do stosowania [nadużywania – przyp. aut.] tzw. męskiej logiki postępu, w której nie ma miejsca na bycie człowiekiem w całej rozciągłości – zwłaszcza na wszelkie niedoskonałości właściwe ludzkiej naturze, jak prawo do nieskuteczności czy popełniania błędów – preferowanie formalizmu i zadaniowości w edukacji skutkuje niedocenianiem zabawy jako głównej – bo naturalnej – strategii uczenia się najmłodszych;
- tendencję do operowania abstrakcyjnym – nie pasującym do [lansowanego – przyp. aut.] wizerunku mocnego w swym racjonalizmie dorosłego – obrazem dziecka; dziecko „globalne” – wylansowane przez media – czyste, zdrowe, zadbane, niekłopotliwe – jest ideą, co najwyżej postulatem, który – w zderzeniu z edukacyjną (i nie tylko) codziennością może generować będące owocem niezrozumienia niezadowolenie z młodego człowieka;
- tendencję do wspomnianego już wyżej bagatelizowania roli zabawy we wszechstronnym rozwoju i edukacji dziecka – dzieci częściej są zabawiane niż bawią się [organizuje się im czas zamiast pozwolić na samodzielną jego eksplorację w sposób właściwy wiekowi, co wydaje się nie sprzyjać przyszłej kreatywności – tak cenionej we współczesnym świecie dorosłych – przyp. aut.];
- niejasność ról, do pełnienia których przedszkole powinno przygotować dziecko – jasne jest tu tylko jedno zadanie przedszkola – powinno ono dopomóc w określeniu granic pomiędzy swobodą a przymusem społecznym – wyuczona odpowiedzialność dziecka warunkuje późniejszą odpowiedzialność dorosłego¹¹².

Jak słusznie zauważa Stanisław Juszczak, „społeczeństwo oparte na wiedzy, postmonocentryczne, charakteryzujące się asynchronizacją rozwoju (...) nie może [właściwie,

¹¹² D. Waloszek, *Edukacja przedszkolna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. I, s. 955-958.

prawidłowo – przyp. aut.] funkcjonować bez bardzo dobrze wyedukowanych obywateli (...), a przede wszystkim bez nowocześnie wykształconych nauczycieli (...)", zdolnych nadążyć za ustawicznymi przemianami¹¹³ [a nawet – w opinii autora – bez nauczycieli wyprzedzających, trafnie przewidujących kierunek zmian, czy też – w pewnym sensie – kierujących tymi procesami, współkształtujących je]. Nauczyciel, zaliczany do „(...) służb społecznych, działających wśród i dla ludzi”¹¹⁴, zajmujący w całym systemie oświatowym – jako osoba ucząca innych, przekazująca [pożądane – przyp. aut.] treści, wartości i kompetencje – pozycję strategiczną, dzięki temu będący „(...) wartością, celem i narzędziem polityki edukacyjnej”¹¹⁵. Jak zauważają Małgorzata Bednarska i Ewa Musiał, żaden system pedagogiczny na świecie – bez względu na różnice systemy te dzielące – nie kwestionuje kluczowej roli nauczyciela w procesie edukacji. Potwierdza to aktualność słów Friedricha A. W. Diesterwega, który miał powiedzieć, że szkoła warta jest tyle, ile nauczyciel¹¹⁶. To jego postawa względem dziecka – jeśli pełna jest otwartości na specyficzne, właściwe wiekowi potrzeby psychiczne, emocjonalne i fizyczne – stwarza atmosferę sprzyjającą wszechstronnemu rozwojowi, wspomaga wszelką pożądaną aktywność i motywuje do działania.

Zasygnalizowane już wyżej w niniejszym rozdziale postulaty dotyczące funkcjonowania systemu oświaty, będące odpowiedzią na dostrzeżone potrzeby, możliwości i zagrożenia, jakie niosą ze sobą wszechstronne przemiany społeczne, ekonomiczne, gospodarcze i kulturowe przekładają się na oczekiwania, które formułuje się pod adresem nauczyciela. Swoiste połączenie wypracowanych na przestrzeni wieków ideałów, wzorów czy motywacji mogących inspirować do refleksji nad własną praktyką pedagogiczną tworzy dzisiejszy – niełatwy do jednoznacznego dookreślenia w czasach powszechnej i wielopłaszczyznowej niedookreśloności – wzór osobowy nauczyciela, definiowany przez W. Okonia jako „(...) opis lub wyobrażenie jakiejś osoby, której cechy bądź czyny uważa się za godne naśladowania (...)", przy czym może ów opis dotyczyć konkretnej osoby realnej (historycznej bądź współczesnej) lub fikcyjnej albo też odnosić się do zbioru cech – ideału¹¹⁷. Ideałowi zatem współczesnego nauczyciela – czyli postulowanemu jego modelowi – przyjrzymy się poniżej w świetle literatury.

¹¹³ S. Juszczak, *Nauczyciel we współczesnej kulturze medialnej*, [w:] Chowanna, Tom 2 (41), *Nauczyciel we współczesnej kulturze*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013; s. 18.

¹¹⁴ E. Lisowska, *Rola zawodowa nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel – współczesne problemy i wyzwania*, E. Lisowska, S. M. Mazur, red., Międzynarodowa Fundacja „Scientia, Ars, Educatio”, Ruzomberok 2013, s. 26.

¹¹⁵ Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. III, ..., op. cit., s. 548-549.

¹¹⁶ M. Bednarska, E. Musiał, *Nauczyciel jako wzór osobowy – przekrój historyczny*, [w:] *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii*, M. Bednarska, E. Musiał, Oficyna Wyd. „Atut”, Wrocław 2012, s. 28.

¹¹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 477-478.

Wzmiankowana już E. I. Laska pisze, iż współczesny nauczyciel powinien kierować się wartościami uniwersalnymi, a ponadto ma być mądry, kompetentny (o znaczeniu tego terminu będzie mowa niżej), winien mieć dobry kontakt z wychowankami i wykazywać wrażliwość na ich różnorakie potrzeby i oczekiwania, a przy tym odpowiedzialny i stale doskonalący swój szeroko pojmowany warsztat¹¹⁸.

M. Bednarska i E. Musiał piszą, iż rola, której wypełniania oczekuje się dziś od nauczyciela nie polega już – jak dawniej – niemal wyłącznie na przekazywaniu wiedzy, lecz coraz bardziej na ułatwianiu uczenia się – ten bowiem proces może zapewnić – w szerokiej perspektywie dalekiej i niepewnej przyszłości – podyktowaną życiową koniecznością umiejętność ustawicznego dostosowywania się do zmiennej (płynnej) rzeczywistości. Współczesny nauczyciel powinien zatem:

- być powiernikiem swoich uczniów, których problemy winien rozumieć – ma czuwać nad całym dzieckiem i pomagać mu zarówno w sprawach szkolnych, jak i codziennych;
- tworzyć środowisko wychowawcze oparte na wolności i dyscyplinie;
- ściśle współpracować ze środowiskiem rodzinnym ucznia;
- charakteryzować się szerokimi horyzontami intelektualnymi i niewzruszonymi zasadami [moralnymi – przyp. aut.];
- posiadać gruntowną wiedzę w zakresie swojej specjalności i na jej podstawie planować systematycznie swoje działania, ale też być „(...) znawcą duszy młodzieży”;
- być skutecznym w swych oddziaływaniach – nauczać skutecznie, lecz unikać przy tym zbędnych stresów i niesprawiedliwości;
- ustawicznie doksztalać się i doskonalić swój szeroko rozumiany warsztat dbając o to, by „(...) utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką”;
- odpowiadać [szeroko rozumianym – przyp. aut.] wyzwaniom zarówno teraźniejszości, jak i przyszłości¹¹⁹.

Opisany przez E. Lisowską projekt rekomendacji zakłada przyjęcie dla zawodu nauczycielskiego trzech uznanych za kluczowe punktów odniesienia. Punktami tymi są:

- wiedza – nauczyciel musi umieć pracować z wiedzą, informacją i nowymi technologiami; punkt ten zakłada zatem – poza rozległą i wszechstronną wiedzą oraz znajomością nowych technologii, zwłaszcza związanych z przetwarzaniem informacji, także innowacyjność i kreatywność;

¹¹⁸ *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, s. 7.

¹¹⁹ M. Bednarska, E. Musiał, *Nauczyciel jako wzór osobowy...*, op. cit., s. 12-13.

- inny człowiek – praca z innymi wymaga od nauczyciela gruntownej znajomości prawideł rozwojowych, a ponadto tolerancji, otwartości i umiejętności komunikacyjnych;
- społeczeństwo – praca w społeczeństwie i na rzecz społeczeństwa nie jest możliwa bez trudnej umiejętności odnalezienia „złotego środka” pomiędzy poszanowaniem i świadomością wielu różnorodnych odrębności wynikających z wielokulturowości a poszukiwaniem [i wskazywaniem – przyp. aut.] wartości wspólnych, łączących odmienności; potrzeba tu gruntownej znajomości szeroko pojętych uwarunkowań lokalnych, co w połączeniu z umiejętnościami komunikacyjnymi pozwala na skuteczną wymianę informacji pomiędzy nauczycielem a rodziną dziecka oraz – w konsekwencji – na bardziej efektywne wspomaganie rodziny w procesie wychowawczym¹²⁰.

H. Kwiatkowska zauważa, że współczesny nauczyciel – z uwagi na złożoność zjawisk, z którymi styka się w swojej codzienności, powinien charakteryzować się myśleniem wielopragmatycznym, w którym nową jakością staje się relacyjność. Pod wpływem przemian cywilizacyjnych płaszczyzna poznawcza kwalifikacji nauczyciela rozszerza się o nowe wyznaczniki, jak wielorakość refleksji poznawczej, potrzebę tzw. europejskiej, ale i autonomicznej tożsamości (chroniącej nauczyciela przed niebezpieczeństwem manipulacji np. ideologicznej czy politycznej) oraz konieczność dostrzeżenia i docenienia roli etyki, a także umiejętności krytycznego myślenia¹²¹.

Beata Pitula słusznie zauważa, iż codzienność edukacyjna doby współczesnej – a więc czasów unifikacji cywilizacji, globalizacji, wszechstronnej transformacji, powszechnej informatyzacji, westernizacji życia czy umasowienia edukacji – wymaga od nauczyciela (oraz w stosunku do nauczyciela – w odniesieniu do jego kształcenia) podejścia eutyfronicznego, czyli holistycznie zrównoważonego, odnoszącego się w równej mierze do sfery emocjonalno-woluntarystycznej i uczuciowej (*thymos*), racjonalistycznej (*phronesis*) oraz aksjologicznej (wartościującej). Sfera *thymos* – choć decydująca o indywidualizmie nauczyciela oraz kluczowa dla skuteczności jego oddziaływań, zresztą historycznie pierwotna – bywa czasem niedoceniana przez teoretyków¹²² (na korzyść *phronesis*, której zasoby determinują rozwój cywilizacji – w opinii autora niniejszej dysertacji jest to „znak czasów”).

¹²⁰ E. Lisowska, *Zmiana społeczna a edukacja*, [w:] *Nauczyciel – współczesne problemy...*, s. 16-17.

¹²¹ H. Kwiatkowska, *Procesy integracyjne w Europie i ich implikacje dla szkolnictwa wyższego*, [w:] *Etos nauczyciela...*, s. 21-25.

¹²² B. Pitula, *Wyznaczniki eutyfronicznego modelu kształcenia nauczycieli*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 7-11, 24.

Podsumowując powyższe stanowiska należy stwierdzić, że nauczyciel XXI wieku to – w jednej osobie – przewodnik, tłumacz, badacz, refleksyjny praktyk, nauczyciel wyemancypowany, transformatywny intelektualista i postpozytywistyczny praktyk¹²³; to ratownik medyczny, świadomy obserwator, pedagog informacyjny i mentor edukacyjny¹²⁴; to już nie rzemieślnik, wypełniający pożądaną treścią puste naczynie w swym warsztacie, lecz ogrodnik, umiejętnie pielęgnujący dziecko jako cenną roślinę w przyjaznym środowisku „słonecznej polany”¹²⁵, przy czym – w świetle wciąż toczącego się dyskursu - listę tych funkcji można [i należy – przyp. aut.] nadal uważać za otwartą. Dostrzeżone przez Wandę Drózkę przechodzenie od nauczyciela zależnego [od systemu – przyp. aut.] – przez stadium nauczyciela niezależnego – aż do nauczyciela współzależnego – najbardziej dziś pożądanego, będącego nauczycielem [w – przyp. autora] sieci, relacji, komunikacji, dialogu, solidarności społecznej, mediatora zmiany, obserwatora i interpretatora zmiany w warunkach „multi” i różnicy, dobrze radzącego sobie w sytuacji niejednoznaczności kultury – staje się dziś faktem. Należy przy tym – za tą samą autorką – zauważyć, że w Polsce przemiany te zaszły z pominięciem etapu niezależności szkoły [także przedszkola – przyp. autora] i nauczyciela, co z kolei jest istotne z punktu widzenia rozwoju [tak przecież pożądanego – przyp. aut.] refleksyjności dyskursywnej¹²⁶. Wszystkie wyżej przytoczone stanowiska – mniej lub bardziej wprost – odnoszą się do pojęć kompetencji oraz – w pewnej mierze – kwalifikacji, stąd zachodzi konieczność doprecyzowania znaczenia tych dwóch pojęć i osadzenia ich w kontekście problematyki niniejszej pracy – co uczyniono poniżej.

1.4. Między kwalifikacją a kompetencją – kompetencyjny kontekst pracy nauczyciela przedszkola

Powyższe – przykładowe – zestawienie poświadczonych cech nauczyciela idealnego (jak też wiele innych – podobnych postulatów) skłania do stawiania kolejnych pytań dotyczących – w szerokim ujęciu – myślenia o nauczycielu. Szczególnie istotne – w kontekście tematyki niniejszej pracy – wydają się być postawione przez Roberta Kwaśnicę pytania o to, czy możliwe jest pełne przygotowanie nauczyciela do zawodu oraz o to, jakimi kompetencjami

¹²³ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2012, za: E. Lisowska, *Rola zawodowa nauczyciela*, s. 30-33.

¹²⁴ E. Perzycka, *Nauczyciel jutra w perspektywie kognitywnej*, [w:] *Nauczyciel jutra*, E. Perzycka, red., Wyd. A. Marszałek, Toruń 2006, s. 111-137.

¹²⁵ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, s. 52-59.

¹²⁶ W. Drózka, *Problemy funkcjonowania zawodowego nauczyciela w okresie zmiany społeczno-edukacyjnej*, [w:] *Współczesne problemy zawodu nauczyciela i pedagoga. Studia pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne. Tom 19*, W. Drózka, B. Matyjas, red., Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego J. Kochanowskiego, Kielce 2010, s. 25.

(w ujęciu ogólnym) powinien wykazywać się współczesny nauczyciel w codziennej rzeczywistości edukacyjnej¹²⁷. Rodzi to konieczność zastanowienia się nad ścisłym znaczeniem kluczowych dla dalszych naszych rozważań pojęć **kwalifikacji zawodowych** i **kompetencji**, których jednoznaczne zdefiniowanie jest – jak zobaczymy – rzeczą dość trudną.

Wyraźne rozgraniczenie pomiędzy kwalifikacjami zawodowymi a kompetencjami w wielu ujęciach bywa – w przekonaniu autora – niewystarczająco ostre, bowiem zakresy znaczeniowe tych pojęć przenikają się wzajemnie, zależą też od ideologicznego oraz teoretycznego kontekstu, w którym występują.

Z definicji encyklopedycznej Zygmunta Wiatrowskiego wynika, że „kwalifikacje i kompetencje zawodowe to układ celowo ukształtowanych cech psychofizycznych (...), warunkujących (...) skuteczne działanie”, przy czym zauważa on, iż do niedawna (lata 60. XX w.) kwalifikacje postrzegano jako odzwierciedlenie ukończenia kształcenia na określonym poziomie (np. zasadniczym zawodowym, średnim lub wyższym). Tak pojmowanemu pojęciu kwalifikacji formalnych, potwierdzanych stosownym dokumentem (świadectwem, dyplomem) zwykło się w praktyce przeciwstawiać kwalifikacje rzeczywiste, przejawiające się w konkretnym działaniu¹²⁸. Takie praktyczne rozróżnienie wskazuje na możliwość istnienia rozdzwisku pomiędzy tym, co być powinno – a więc tu, w konkretnym przypadku: tym, co wynika z dyplomu, a tym, co jest – czyli konkretnymi umiejętnościami danej jednostki. Wprowadzenie przez Tadeusza Nowackiego kategorii kwalifikacji pracowniczych, złożonych z kwalifikacji społeczno-moralnych, fizycznych i wreszcie zawodowych (wśród których znalazły się konieczne umiejętności i wiedza wraz z cechami osobowościowymi i motywacjami) jest próbą bardziej nowoczesnego podejścia do omawianych kwestii, podobnie zresztą jak późniejsze przypisywanie tym kwalifikacjom w równej mierze cech instrumentalnych, osobowościowych i społecznych¹²⁹. Z kolei Jerzy Unolt proponuje rozumieć kwalifikacje zawodowe jako zestaw wiedzy i umiejętności niezbędnych do [prawidłowej – przyp. aut.] realizacji poszczególnych składowych zadań zawodowych w obrębie danej specjalności, wynikający z określonych dokumentów formalnych, których uzyskanie pozwala domniemywać, iż osoba legitymująca się nimi

¹²⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, red., Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 1995, s. 10-11.

¹²⁸ Z. Wiatrowski, *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. II, ..., op. cit., s. 997.

¹²⁹ Ibidem, s. 997-998.

posiada stosowne kompetencje¹³⁰. Kompetencje zatem jawią się w świetle przytoczonej definicji – w dużym uproszczeniu – raczej jako przejawiające się w praktycznym działaniu umiejętności i wiedza – czyli odpowiednik wzmiankowanych wyżej kwalifikacji rzeczywistych.

Pojęcie kompetencji – choć w pedagogicznym dyskursie naukowym zalicza się do bardzo istotnych – także niezbyt łatwo poddaje się próbom jednoznacznego zdefiniowania, co częściowo pokazano powyżej. Astrid Męczkowska – wyprowadzając szerokie znaczenie tego terminu z jego etymologii (łac. *competere* – nadawać się, współzawodniczyć, zajmować określoną pozycję; wg Władysława Kopalińskiego łac. *competentia* to odpowiedniość, zgodność, właściwość lub też zakres czyjejś wiedzy, uprawnień, umiejętności i odpowiedzialności¹³¹) – zauważa, iż tak pojmowana kompetencja nawiązuje do potencjału podmiotu, determinującego jego zdolności [przydatność – przyp. aut.] do wykonywania [prawidłowego – przyp. aut.] pewnych określonych działań. Wyróżnia ona dwa sposoby postrzegania tego pojęcia:

- behawiorystyczne rozumienie kompetencji jako podporządkowanego celowi, podlegającego treningowi adaptacyjnego potencjału podmiotu – jest to związana z wiedzą, umiejętnościami i motywacją dyspozycja do instrumentalnego działania połączona z przekonaniem podmiotu o tym, iż rzeczoną dyspozycję posiada; silnie akcentowana zależność od sztywno wyznaczonych standardów rzutuje na ewaluację tak pojmowanej kompetencji, której podlegają obserwowalne (mieralne) aspekty zachowania podmiotu (pomiar kompetencji zazwyczaj ma postać oceny ilościowej); krytyka tego podejścia odnosi się przede wszystkim do niebezpieczeństwa nadmiernego zawężania zakresu pojęcia, który nie obejmuje m. in. zdolności do krytycznego myślenia oraz do zmiany raz wypracowanych (i nawet sprawdzonych już w praktyce) wzorców działania, co w sytuacji zmieniającej się rzeczywistości może skutkować obniżeniem stopnia kontroli nad oddziaływaniem;
- strukturalistyczne pojmowanie kompetencji jako struktury poznawczej silnie zinterioryzowanej, leżącej u podstaw zachowań i dyspozycji podmiotu, będącej rezultatem jego aktywności w budowaniu poznania; takie ujęcie kompetencji zakłada – obok zdolności do transgresyjnego działania – także zdolność

¹³⁰ J. Unolt, *Ekonomiczne problemy rynku pracy*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 1999, s. 13.

¹³¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 271.

do ustawicznej reorganizacji jej struktury, tak więc proces nabywania kompetencji nie może być ostatecznie zamknięty nawet wówczas, gdy podmiot wypracował już sprawdzone wzorce działania – okoliczności bowiem mogą w każdej chwili ulec zmianie; jakkolwiek efekty oddziaływań uznawanych za kompetentne poddają się ocenie wytworów lub skutków działań, trudniejsze jest w tej orientacji przeprowadzenie pomiaru ilościowego (niepowtarzalność doświadczenia determinuje unikalność kompetencji)¹³².

Wzmiankowany już Z. Wiatrowski zauważa, że niegdyś pojęcie kompetencji [w sensie ogólnym – przyp. aut.] utożsamiano raczej z posiadaniem uprawnień formalnych – zakresu pełnomocnictw, a nawet postrzegano jako obowiązek podjęcia działania przewidzianego stosownymi przepisami prawnymi¹³³. Wydaje się, że takie rozumienie kompetencji w większej mierze przystaje do nauk prawnych niż do pedagogiki, dla potrzeb której jako bardziej adekwatne jawią się inne ujęcia. W myśl niektórych definicji kompetencja to:

- „(...) adaptatywne, porównawcze, emocjonalne, zachowaniowe oraz społeczne atrybuty dopełnione przez mniej lub bardziej ujawnione przekonania i oczekiwania człowieka dotyczące dostępu do owych atrybutów, bądź możliwości ich stosowania w życiu”¹³⁴;
- „(...) wykorzystanie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie”¹³⁵;
- „(...) zdolność do [wykonywania – przyp. aut.] określonych obszarów zadań, uważana (...) za rezultat procesu uczenia się”¹³⁶;
- „(...) przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania określonych zadań”¹³⁷;
- „(...) harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności [w praktycznym posługiwaniu się posiadaną wiedzą – przyp. aut.], rozumienia oraz pragnienia”¹³⁸;

¹³² A. Męczkowska, *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. II, ..., op. cit., s. 693-696.

¹³³ Z. Wiatrowski, *Kwalifikacje i kompetencje...*, op. cit., s. 998.

¹³⁴ F. Masterpasqua, *Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej*, „Nowiny Psychologiczne” nr 1-2, 1990, s. 16; za: K. Żuchelkowska, *Kompetencje zawodowe nauczyciela przedszkola pierwszej dekady XXI wieku*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, S. Juszczyk, M. Musioł, A. Watoła, red., Wyd. „PARA”, Katowice 2007, s. 115.

¹³⁵ J. H. Wiemar, podaję za: K. Żuchelkowska, op. cit., s. 115.

¹³⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 176.

¹³⁷ E. Groźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997, s. 52.

¹³⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. „Edytor”, Toruń 1997, op. cit., s. 88.

- „(...) zdolność do prawidłowego wypełniania należnych obowiązków i podejmowania właściwych decyzji wynikających z (...) wiedzy i doświadczenia”¹³⁹;
- „(...) zespół umiejętności uczenia się, korzystania z wiedzy oraz motywowania (...)”¹⁴⁰
- „(...) połączenie wiedzy, umiejętności i postaw”¹⁴¹;
- zbiór „(...) wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych do skutecznej realizacji zadań”¹⁴².

Niektóre ujęcia kompetencji odwołują się do standardów [pojmowanych jako założone ogólnie oczekiwania co do poziomu wykonania określonych zadań – przyp. aut.; standardy umożliwiają – zdaniem A. Krajewskiej – dokonanie oceny fachowości człowieka¹⁴³]:

- „(...) zdolność i gotowość do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie zgodnym ze standardami”¹⁴⁴;
- „(...) rodzaj struktury poznawczej, złożonej z określonych zdolności, zasilanej wiedzą i doświadczeniem, zbudowanej na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji, zachodzących w środowisku, inicjować i z określoną skutecznością realizować związane z danym obszarem działań zadania zgodnie z przyjętymi standardami”¹⁴⁵;
- „(...) szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego

¹³⁹ *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, PWN, Warszawa 2000, s. 647.

¹⁴⁰ M. Kossowska, *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych*, [w:] *Psychologia zdolności*, A. Sękowski, red., PWN, Warszawa 2004, s. 47, podaję za: A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 18.

¹⁴¹ S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 61.

¹⁴² P. Kowolik, *Obszary kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela (zarys teoretyczny)*, [w:] *Kompetencyjny kontekst warsztatu pracy nauczyciela*, P. P. Barczyk, G. Paprotna, red., Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. kard. A. Hłonda, Mysłowice 2010, s. 146-147.

¹⁴³ A. Krajewska, *Ocena kompetencji jako determinanta jakości kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, A. Karpińska, red., Wyd. Trans Humana, Białystok 2002; podaję za: K. Żuchelkowska, *Kompetencje zawodowe nauczyciela przedszkola...*, s. 115.

¹⁴⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001, s. 112; podaję za: K. Żuchelkowska, *Kompetencje zawodowe nauczyciela przedszkola...*, op. cit., s. 115.

¹⁴⁵ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska, red., Wyd. IHNOiT, Warszawa 1994, s. 206; podaję za: A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci ...*, op. cit., s. 17.

właśnie zachowania oraz przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie”¹⁴⁶.

W niniejszej pracy proponuje się wyraźne rozróżnienie pomiędzy kwalifikacjami formalnymi a kompetencjami w ten sposób, by rozumieć formalne kwalifikacje zawodowe jako spełnienie wymogu ukończenia określonych odrębnymi przepisami obowiązującego prawa form kształcenia¹⁴⁷, poświadczone stosownymi dokumentami urzędowymi – jak dyplomy czy innego rodzaju świadectwa, co z kolei pozwala oczekiwać od osoby legitymującej się nimi, iż rzeczywiście posiada ona kompetencje niezbędne do należytego wykonywania swojej pracy – a więc – za autorami przywołanych powyżej definicji – cechuje ją odpowiednia wiedza, umiejętności praktyczne (rozumiane jako zdolność do posługiwania się posiadaną nabytą wiedzą przy wykonywaniu określonych zadań¹⁴⁸), pożądane postawy, wartości oraz – najogólniej rzecz ujmując – wszelkiego innego rodzaju predyspozycje potrzebne dla skutecznego uprawiania danego zawodu (w ujęciu ogólnym kompetencje to struktura złożona z wiedzy, umiejętności i postaw¹⁴⁹). Podejście takie jest w swej istocie zbieżne z definicją J. Unolta¹⁵⁰ oraz – w gruncie rzeczy – ze stanowiskiem Z. Wiatrowskiego, który – uzasadniając używanie w obecnych realiach terminu „kwalifikacje i kompetencje zawodowe” – proponuje uznać kwalifikacje [formalne – przyp. aut.] za punkt wyjścia do zdobycia stosownych kompetencji, co dalej implikuje postrzeganie tych dwóch pojęć jako wzajemnie się dopełniających, umożliwiających w końcu osiągnięcie wyżyn mistrzowskich¹⁵¹. Potwierdza to m. in. stanowisko wzmiankowanej już A. Krajewskiej, która pisze, że fachowość człowieka można określić dokonując oceny jego kompetencji w świetle obowiązujących standardów osiągnięć¹⁵². Także Krystyna Żuchelkowska – słusznie

¹⁴⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995, s. 137, podaję za: A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci...*, op. cit., s. 17.

¹⁴⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2009 nr 50, poz. 400); Obwieszczenie MEN z dnia 20 czerwca 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2013, poz. 1207).

¹⁴⁸ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2001, s. 203.

¹⁴⁹ *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Europejskie Biuro Eurydice, Bruksela 2002 (oprac. red. wersji polskiej: A. Smoczyńska, Warszawa 2005, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji), s. 13, podaję za: A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci...*, s. 18; także S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, s. 61.

¹⁵⁰ J. Unolt, *Ekonomiczne...*, s. 13.

¹⁵¹ Z. Wiatrowski, *Kwalifikacje i kompetencje...*, s. 998.

¹⁵² A. Krajewska, *Ocena kompetencji jako determinanta jakości kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] *Edukacja w dialogu...*, podaję za: K. Żuchelkowska, s. 115.

zauważając, że kompetencje mają charakter dynamiczny i rozwijają się – poprzez rekonstrukcję – przez całe życie – w istocie swej wypowiedzi dokonuje – choć entymematycznie – rozróżnienia zgodnego z zaproponowanym dla potrzeb opisywanych tu dociekań¹⁵³. Można zatem stwierdzić, że w niniejszej pracy proponuje się przyjęcie stanowiska, w myśl którego – w warunkach idealnych (postulowanych) – kwalifikacje formalne poświadczają czy też odzwierciedlają rzeczywiste kompetencje (konglomerat wiedzy, umiejętności, postaw, wartości etc.) jednostki.

Przybliżając w dalszej części tego rozdziału wybrane stanowiska traktujące o kompetencjach nauczycieli warto zauważyć za A. Górniok-Naglik, że we współczesnym ujęciu szkoły [także przedszkola – przyp. aut.] jako instytucji mającej stymulować wielostronną aktywność podopiecznych oraz zaspokajać ich autentyczne potrzeby zakres obowiązków nauczyciela oraz jego kompetencji istotnie się poszerzył. Nauczyciel XXI wieku powinien zatem nie tylko przekazywać wiedzę i wychowywać [czy też wspierać proces wychowania? – przyp. aut.], ale też wykazywać zdolności organizacyjne, być pełnym wszechstronnej twórczej inwencji, mieć wyobraźnię, inspirować do różnorodnych działań – w tym twórczych, być zarazem psychologiem, psychosocjologiem i psychoterapeutą w procesie realizacji funkcji kompensacyjnej i terapeutycznej, wreszcie występować w roli animatora społeczno-kulturalnego¹⁵⁴. Implikuje to (dostrzegana zresztą od dawna) konieczność autorefleksji i ustawicznego doskonalenia nauczyciela – by mógł on nadążyć za przemianami będącymi efektem rozwoju cywilizacji w jak najszerszym ujęciu – dla przykładu: Zofia Żukiewiczowa (1926) pisze, iż „wychowawczyni [przedszkola – przyp. aut.], która nie bada i nie uczy się [stale – przyp. aut.], stopniowo z życia się wycofuje, czyli jako taka staje się niepotrzebną, a życie w swych coraz nowych objawach przechodzi ponad nią”¹⁵⁵. Tym bardziej współczesność stawia przed nauczycielem tego etapu edukacji wymagania tak wysokie, że ich spełnienie w codziennej rzeczywistości wydaje się być wysoce problematyczne, co daje się odczuć tak w literaturze przedmiotu, jak i na podstawie wielu rozmów, obserwacji, hospitacji zajęć oraz ogółu bogatych doświadczeń zawodowych autora niniejszej pracy. O pewnej nieadekwatności nabywanych w toku kształcenia nauczycieli kwalifikacji [formalnych, ale też i kompetencji – przyp. aut.] w stosunku

¹⁵³ K. Żuchelkowska, *Kompetencje zawodowe nauczyciela...*, s. 115.

¹⁵⁴ A. Górniok-Naglik, *Założone...*, s. 15-16; E. Lisowska, *Zmiana społeczna a edukacja*, [w:] *Nauczyciel – współczesne problemy...*, s. 13-19.

¹⁵⁵ Z. Żukiewiczowa, *Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowanie dziecka*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1926, s. 8.

do ogromnej złożoności pedagogicznego działania piszą m. in. Henryka Kwiatkowska i Tadeusz Lewowicki¹⁵⁶.

Przywoływana już A. Weiner zauważa, że kompetencje – w powyżej zasygnalizowanym rozumieniu – stanowią punkt wyjścia dla tzw. kompetencji kluczowych dla edukacji, czyli – w braku definicji uniwersalnej – tych [zasobów wiedzy, umiejętności, postaw, wartości etc. – przyp. aut.], bez których kształtowanie pozostałych kompetencji nie jest możliwe. W dokumencie Komisji Wspólnot Europejskich pt. *Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy referencyjne* zawarto poszczególne kompetencje, wśród których wymieniono porozumiewanie się w języku ojczystym i w językach obcych, kompetencje matematyczne, naukowo-techniczne, informatyczne, interpersonalne, międzykulturowe, społeczne, obywatelskie, a także zdolność uczenia się, przedsiębiorczość oraz ekspresję kulturalną. Poszczególne kompetencje kluczowe łączą się ze sobą i wzajemnie przenikają, dlatego nie powinno się ich traktować rozłącznie¹⁵⁷.

R. Kwaśnica – odnosząc się do opisu kompetencji potrzebnych nauczycielowi w jego edukacyjnej codzienności – stwierdza, że opis ten zawsze będzie miał charakter założeniowy i nigdy nie będzie kompletny. Wyodrębnia on dwie grupy kompetencji:

- kompetencje praktyczno-moralne (nadrzędne, warunkujące posługiwanie się kompetencjami technicznymi), zaliczając do nich kompetencje interpretacyjne (zdolność do rozumiejącego postrzegania świata), moralne (zdolność do prowadzenia moralnej refleksji, która nie jest tożsama z wiedzą o normach moralnych) i komunikacyjne (zdolność do prowadzenia dyskusji, oparta na empatii, akceptacji rozmówcy, krytyki ukierunkowanej na poszukiwanie ukrytych przesłanek będących jak gdyby „okruchami” własnych i cudzych poglądów oraz na przedstawianiu własnych przekonań jako swojego rodzaju oferty);
- kompetencje techniczne, do grupy których przynależą kompetencje postulacyjne (umiejętność identyfikowania się z instrumentalnie pojętymi celami), metodyczne (umiejętność działania według określonych reguł porządkujących czynności podejmowane w drodze do celu) i realizacyjne

¹⁵⁶ *Z zagadnień pedagogologii i kształcenia nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, red., Wyd. i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 1995, s. 6.

¹⁵⁷ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci...*, s. 18-19; por. J. Delors, przew., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb...*, s. 27.

(umiejętność szeroko pojętego stwarzania odpowiednich warunków do skutecznego oddziaływania)¹⁵⁸.

M. Suświłło pośród kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji wymienia kompetencje poznawcze (fachowiec-specjalista), organizatorskie (kierownik-organizator), komunikacyjne (w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej), inspiratorskie (motywacyjne) i integratorskie (przejawiające się w umiejętności integrowania środowiska szkolnego, szczególnie klasy), twierdzi też, że wspólnym mianownikiem wszystkich ww. ich rodzajów winna być postawa refleksyjności¹⁵⁹.

Z kolei E. Lisowska wśród kompetencji nauczycielskich wymienia kompetencje merytoryczne (rzeczowe), dydaktyczne, psychologiczne i pedagogiczne, komunikacyjne, wychowawcze i diagnostyczne, kompetencje w zakresie planowania pracy, medialne, informatyczne, techniczne, moralne, autoedukacyjne oraz przywódcze¹⁶⁰.

Maria Czerepaniak-Walczak za najistotniejsze dla nauczyciela przedszkola uznaje:

- kompetencje poznawcze – umożliwiające samodzielne pozyskiwanie potrzebnej wiedzy o świecie w szerokim tego słowa znaczeniu;
- kompetencje organizatorskie – pomagające właściwie zorganizować proces dydaktyczno-wychowawczy;
- kompetencje komunikacyjne – wśród nich – poza komunikacją językową – bardzo ważna jest umiejętność rozumiejącego słuchania oraz komunikacyjna ekspresja niewerbalna (mimika, gesty etc.);
- kompetencje badawcze – ułatwiające badanie rzeczywistości edukacyjnej oraz autorefleksję zawodową¹⁶¹.

Nieco inną typologię kompetencji nauczycielskich proponuje Jolanta Szempruch. Jej zdaniem, do najistotniejszych spośród nich należą:

- kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne – oparte na praktycznym wykorzystaniu wiedzy z zakresu komunikacji interpersonalnej ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyki;
- kompetencje kreatywności – przejawiające się w innowacyjności oraz w twórczych zmianach w oddziaływaniu pedagogicznym, ale też w ustawicznym doskonaleniu siebie i stymulowaniu twórczej aktywności podopiecznych;

¹⁵⁸ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, s. 17-21.

¹⁵⁹ M. Suświłło, *Wybrane problemy wczesnej edukacji*, cz. II: *Klasy I-III*, Studio SQL, Olsztyn 1998, s. 10-28.

¹⁶⁰ E. Lisowska, *Rola zawodowa nauczyciela*, s. 38-39.

¹⁶¹ Za: K. Żuchelkowska, *Kompetencje zawodowe nauczyciela...*, s. 117.

- kompetencje współdziałania – ich istotę stanowią zwieńczone powodzeniem prospołeczne zachowania nauczyciela oraz sprawność w integrowaniu wszystkich podmiotów edukacyjnych;
- kompetencje pragmatyczne – umiejętności planowania, organizowania, realizowania oraz oceniania procesu dydaktyczno-wychowawczego;
- kompetencje informatyczno-medialne – zdolność do efektywnego wykorzystywania w procesie edukacji i wychowania nowoczesnych technologii, zwłaszcza informatycznych¹⁶².

K. Żuchelkowska przywołuje stanowisko Kazimierza Denka, który – zauważając, że nauczyciel XXI w. powinien przygotować swoich podopiecznych do życia w niestabilnym świecie oraz do kierowania rozwojem cywilizacji [by ten mógł przebiegać w pożądanym kierunku – przyp. aut.] – wśród potrzebnych takiemu pedagogowi kompetencji wymienia:

- kompetencje prakseologiczne – będące sprawnością, celowością i skutecznością działania w przygotowaniu i realizacji całokształtu strategii edukacyjnej w oparciu o zrozumienie świata i samego siebie, co pozwala na [właściwe – przyp. aut.] ocenianie postępów, rozpoznawanie i przeciwdziałanie zaburzeniom rozwojowym oraz na ustawiczne doskonalenie własnego warsztatu;
- kompetencje komunikacyjne – czyli „(...) skuteczność zachowań językowych (...) w różnych sytuacjach edukacyjnych” – przy czym należy pamiętać, że skuteczna komunikacja wymaga od pedagoga [zwłaszcza od pedagoga przedszkolnego – przyp. aut.] umiejętności posługiwania się zachowaniami niewerbalnymi (mimika, gesty, postawa) oraz ich właściwej interpretacji;
- kompetencje współdziałania – wspieranie i wszechstronna pomoc w stosunku do podmiotów oddziaływań pedagogicznych, ale też współpraca ze środowiskiem lokalnym;
- kompetencje kreatywne – wyrażające się – w najogólniejszym zarysie – w twórczym podejściu do swojej pracy (w szerokim ujęciu – zatem w każdym jej aspekcie);
- kompetencje informatyczne – właściwie tożsame z przytoczonymi wyżej przez J. Szemprucha kompetencjami informatyczno-medialnymi;

¹⁶² J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole...*, s. 114-119, za: K. Żuchelkowska, *Kompetencje zawodowe nauczyciela...*, s. 117-118.

- kompetencje moralne – wyrażone przez poczucie powinności etycznej oraz poprzez działania wprowadzające podopiecznych w świat wartości moralnych, implikujących sposoby postępowania w codziennych sytuacjach¹⁶³.

Ciekawe stanowisko na temat kompetencji nauczyciela przedszkola prezentuje przywoływana przez K. Żuchelkowską Sabina Guz. Twierdzi ona, iż kompetencje takiego pedagoga należy rozpatrywać w następujących trzech aspektach:

- w aspekcie emocjonalnym – odnoszącym się do poczucia ufności i wiary w siebie i dziecko – aspekt ten każe akceptować podmiot swych działań w pełnej rozciągłości – z całym dobrodziejstwem inwentarza; praca [będąca powołaniem – przyp. aut.] jest dla nauczyciela źródłem wszechstronnej, osobistej wręcz satysfakcji;
- w aspekcie poznawczym – obejmującym wiedzę o sobie i dziecku, umożliwiającą [refleksyjną – przyp. aut.] obserwację własnych działań pedagogicznych, oraz wiedzę o sprzyjających jego rozwojowi metodach, formach i środkach dydaktycznych;
- w aspekcie działaniowym – przejawiającym się w umiejętności nawiązania i podtrzymania właściwych kontaktów z dzieckiem przy pomocy komunikacji werbalnej i niewerbalnej¹⁶⁴.

Dążąc do podsumowania przytoczonych w tym rozdziale poglądów i stanowisk trudno nie zgodzić się z K. Żuchelkowską, iż nauczycielowi przedszkola potrzebne są w codziennej pracy wszystkie wymienione wyżej kompetencje – z zastrzeżeniem, że zasygnalizowane próby klasyfikacji czy też typologii okazują się niewystarczające – zarówno w sferze teorii, jak i praktyki, nie wyczerpują one bowiem całości potrzeb takiego pedagoga w zakresie jego kompetencji. Byłoby bowiem dobrze, gdyby posiadał on jeszcze:

- kompetencje diagnostyczne – pozwalające na postawienie trafnej diagnozy pedagogicznej oraz właściwe rozpoznanie – w aspekcie indywidualnym i zbiorowym – możliwości podopiecznych oraz ich warunków rozwojowo-wychowawczych, co pozwala zoptymalizować całokształt pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- kompetencje prognostyczne – przejawiające się w umiejętności trafnego przewidywania zmian zachodzących w podopiecznych wywołanych określonymi oddziaływaniami pedagogicznymi, a więc konsekwencji przyjęcia

¹⁶³ K. Żuchelkowska, *Kompetencje zawodowe nauczyciela...*, op. cit., s. 118-119.

¹⁶⁴ Ibidem, s. 119.

takiej a nie innej koncepcji pedagogicznej, co pozwala na właściwe opracowanie ogólnej koncepcji pracy zbiorowej i indywidualnej;

- kompetencje terapeutyczne – polegające na podejmowaniu działań zmierzających do likwidowania czy też zmniejszania skutków wad rozwojowych, zaniedbań i wszelkich pozostałych niedostatków u podopiecznych;
- kompetencje społeczne – w ujęciu najbardziej ogólnym postrzegane jako zdolność do współpracy w relacjach międzyludzkich – w czasach obecnych w atmosferze zrozumienia i życzliwej tolerancji dla wielokulturowości, z jednoczesnym zaangażowaniem sfery emocjonalnej oraz intelektualnej, czego owocem stają się konkretne działania.

Oprócz powyższych kompetencji – jak dalej pisze K. Żuchelkowska – nauczyciel przedszkola powinien przejawiać pewne cechy osobowościowe, wśród których za najbardziej pożądane uchodzą szczerść, naturalność, odpowiedzialność, prawdomówność, sprawiedliwość, empatia i miłość do wychowanków¹⁶⁵. Wszystkie wymienione tu kompetencje i cechy mają charakter dynamiczny – podlegają rozwojowi, który jednak wymaga nieustannej pracy. Podstawowym zaś warunkiem świadomego, a przez to efektywnego i odpowiadającego aktualnym potrzebom samokształcenia jest zdolność do autorefleksji w możliwie szerokim ujęciu.

1.5. Zdolność, uzdolnienie, talent – czyli ustaleń terminologicznych ciąg dalszy

Istotne dla naszych dalszych rozważań jest doprecyzowanie pojęć takich, jak zdolność, uzdolnienie i talent – w znaczeniu ogólnym, później zaś w odniesieniu do muzyki, ponieważ wiążą się one z zarysowanym już wyżej pojęciem kompetencji. Doprecyzowanie to – czyli wskazanie najbardziej właściwego – zdaniem autora – ujęcia tej problematyki nie jest sprawą prostą, ponieważ – podobnie, jak miało to miejsce w przypadku kwalifikacji i kompetencji – różni autorzy posługują się tymi pojęciami w różny sposób – czasem używając ich zamiennie, czasem zaś z wyraźnym zamiarem wartościowania czy też stopniowania.

Wydaje się, iż w języku potocznym występuje tu i ówdzie wyraźna tendencja do zamiennego stosowania tych pojęć. Jeśli bowiem – potocznie – mówi się o kimś, że jest zdolny w jakiejś dziedzinie, zwłaszcza zaś w kontekście artystycznym – przywołuje to na myśl człowieka szczególnie uzdolnionego, utalentowanego, któremu dana czynność wyjątkowo dobrze wychodzi. Język taki – choć wystarczający dla komunikacji w większości

¹⁶⁵ Ibidem, s. 119-121.

sytuacji dnia codziennego – nie jest jednak dość precyzyjny, by można było stosować go w naukowym opisie bez obawy, iż umkną nam przynajmniej niektóre spośród istotnych dla naszych dociekań – niekiedy subtelne – różnice w szczególnych cechach podmiotu.

W „Małym słowniku języka polskiego” czytamy, że zdolność to – po pierwsze: „właściwość pozwalająca na łatwe opanowanie nauki, zdobycie wiedzy, jakiejs umiejętności; talent, dar [szczególny – przyp. aut.]”, po drugie: „potencjalna sprawność, możliwość robienia czegoś, zdatność do czegoś”. Zdolny to inaczej „mający cechy pozwalające na łatwe opanowanie nauki, zdobycie wiedzy, umiejętności”, albo też „taki, który potrafi, może coś zrobić; kwalifikujący się, odpowiedni, zdatny do czegoś”. Zdolny więc to ten, który zdoła, a zatem będzie w stanie „(...) coś zrobić, dokazać czegoś, potrafić coś”¹⁶⁶. Na powyższym przykładzie widać, że pierwsza definicja – jak już wspomniano – niejako sankcjonuje zamienne używanie opisywanych określeń, jak ma to miejsce w języku potocznym. Wariant drugi definicji wydaje się być bardziej wyważony, dający się odnieść do szerszego zapewne kręgu desygnatów określenia „zdolny” – wskazuje bowiem nie na wyższy stopień zdolności, lecz jedynie na posiadanie takiego zestawu cech – zapewne w określonym kontekście konstytutywnych – który czyni charakteryzujący się nimi podmiot do bycia kwalifikującym się, zdatnym czy też odpowiednim dla wykonania jakiejś czynności – dowolnie prostej lub dowolnie złożonej. Bolesław Hornowski zauważa, że cechy te nie są równoważne z wykształconymi [dzięki nim – przyp. aut.] nawykami, jednak zdolności umożliwiają kształtowanie tychże nawyków, umiejętności i sprawności¹⁶⁷. Maria Manturzevska – pisząc o zdolnościach muzycznych – rozumie je jako indywidualne, uwarunkowane genetycznie właściwości jednostki¹⁶⁸.

Ten sam słownik podaje, że człowiek uzdolniony to taki, który jest „bardzo zdolny, mający duże umiejętności, łatwo przyswajający, zdatny”, gdyż uzdolnienie to „zdolności, umiejętności”, często dookreślane przymiotnikiem – np. zdolności wszechstronne¹⁶⁹. Tak doprecyzowane zdolności przywołują konotacje jednoznacznie pozytywne, sugerując jednocześnie, że uzdolnienie jest nie tyle pewnym zespołem cech czyniących charakteryzujący się nimi podmiot do jedynie poprawnego wykonania jakiejś czynności, ile predysponują go do wypełnienia jakiegoś zadania bądź roli w sposób szczególny. Uzdolnienie muzyczne – wg M. Manturzevskiej – to pojęcie znaczeniowo szersze niż zdolność, łącząca zdolności charakterystyczne dla muzyki z pewnymi dyspozycjami natury intelektualnej

¹⁶⁶ *Mały słownik języka polskiego*, E. Sobol, red., PWN, Warszawa 1993, s. 1139.

¹⁶⁷ B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1978, s. 48.

¹⁶⁸ Podają za: A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci ...*, s. 51.

¹⁶⁹ *Mały słownik języka polskiego*, op. cit, s. 997.

i emocjonalno-motywacyjnej, warunkujące efektywność podejmowanych działań muzycznych¹⁷⁰. Można zatem – w pewnym uproszczeniu - przyjąć, iż uzdolnienie to zdolność w stopniu wyższym – a więc zdolność szczególna, pozwalająca [w kontekście naszych rozważań] na efektywne – czyli [więcej niż] zadowalające realizowanie [wszystkich, wielu bądź tylko jednej] aktywności z obszaru sztuki muzycznej.

Słownikowa definicja talentu - choć w jednym z wariantów sugerująca możliwość potocznego zamiennego stosowania z określeniem „uzdolnienie” – w pierwszym z podanych znaczeń opisuje „wybitne zdolności w jakiejś dziedzinie”¹⁷¹. Mający talent – a więc utalentowany – to człowiek „bardzo zdolny”¹⁷². Wobec tej ostatniej definicji autor niniejszej rozprawy odczuwa pewien niedosyt znaczeniowy – proponuje zatem, aby przyjąć – zgodnie z treścią wariantu pierwszego – iż talent to najwyższy stopień zdolności – zdolność wybitna, rzadko lub bardzo rzadko spotykana. Jest to w swojej istocie zgodne ze stanowiskiem M. Manturzewskiej, która – w odniesieniu do muzyki – pojmuje talent jako pewną szczególną [rzadko spotykaną – przyp. aut.] strukturę osobowości, która rozwinęła się dzięki wybitnym, specyficznym muzycznym zdolnościom jednostki (percepcyjnym, przeżyciowym i wykonawczym), czemu towarzyszy ukierunkowana na muzykę aktywność psychiczna i motywacja¹⁷³.

W kontekście poruszanej problematyki warto dostrzec stanowisko Tadeusza Lewowickiego, który dyspozycje ogólne (globalne – będące potencjalną możliwością [poprawnego – przyp. aut.] wykonania danej czynności) nazywa zdolnościami, natomiast zdolności specjalne – np. muzyczne (wg Czesława Nosala dające się zdefiniować jako układy wyspecjalizowane w odbiorze i percepcji określonych bodźców¹⁷⁴) – określa mianem uzdolnienia, rozumianego przezeń jako wzbogacona o nabyte wiadomości i umiejętności dyspozycja, warunkująca jakość danej czynności¹⁷⁵.

Jak zarysowano powyżej, zakres znaczeniowy pojęcia zdolności zarówno w ujęciu ogólnym, jak też pedagogicznym i psychologicznym nie jest łatwy do jednoznacznego sprecyzowania. Większość funkcjonujących w dyskursie naukowym koncepcji zdolności wybitnych – wyłączając koncepcje psychometryczne – uwzględnia (choć nie w jednakowym stopniu) rolę osobniczych różnic indywidualnych – tych osobowościowych,

¹⁷⁰ Podają za: A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci ...*, s. 51.

¹⁷¹ *Mały słownik języka polskiego*, op. cit, s. 930.

¹⁷² *Ibidem*, s. 993.

¹⁷³ M. Manturzevska, *Talent muzyczny w świetle badań naukowych*, [w:] *Podstawy kształcenia muzycznego*, t. 2, Materiały Pomocnicze COPSA, z. 181, COPSA, Warszawa 1980.

¹⁷⁴ C. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa 1990, s. 22.

¹⁷⁵ T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1980, s. 30-31.

pozaintelektualnych oraz uwarunkowanych zamierzonym i niezamierzonym wpływem środowiska¹⁷⁶. Można zatem zgodzić się ze stwierdzeniem A. Weiner, iż pomimo zasygnalizowanych niezgodności czy też – niekiedy – pewnej niekonsekwencji w posługiwaniu się opisywanymi tu terminami – pojęcie zdolności najczęściej utożsamia się z indywidualnymi cechami osobowości jednostki i zawsze odnosi się je do indywidualnych różnic pomiędzy podmiotami¹⁷⁷.

Zasygnalizowane powyżej zróżnicowane pojmowanie pojęć, jakimi są zdolność, uzdolnienie czy muzykalność dotyczy w dyskursie naukowym nie tylko zdolności muzycznych - część autorytetów posługuje się bowiem nimi zamiennie (m. in. S. Szuman¹⁷⁸, K. Lewandowska¹⁷⁹, J. Wierszyłowski¹⁸⁰ i inni), ale i samej struktury tych zdolności. Omówienie – choćby tylko pobieżne – ważniejszych stanowisk opisujących strukturę zdolności muzycznych – jako przekraczające ramy niniejszej dysertacji – nie byłoby w tym miejscu celowe, zwłaszcza, że pewne rozbieżności (np. co do roli uwarunkowań genetycznych oraz środowiskowych) występują w dyskursie nadal, zaś literatura odnosząca się do tej tematyki jest bardzo bogata. Warto w tym miejscu wspomnieć poglądy autorów takich, jak Strumpf, C. Seashore, J. Mursell, G. Revesz, B. Tieplow, H. Wing, J. McLeish, R. Shuter, A. Bentley, J. Mainwaring, E. E. Gordon, S. Szuman, M. Manturzevska, B. Kamińska i inni. A. Weiner wśród szczególnie doniosłych dla aktualnych eksploracji w obrębie zdolności muzycznych wymienia koncepcje E. E. Gordona, J. Slobody, H. Mooga i K. Swanwicka, zaś na gruncie rodzimym koncepcję M. Manturzevskiej i B. Kamińskiej¹⁸¹.

Podsumowując powyższe należy stwierdzić, że zdolności muzyczne – we wszystkich przytoczonych ujęciach – stanowią istotny element składowy kompetencji muzycznych nauczyciela wychowania przedszkolnego. Ponadto dla potrzeb niniejszej dysertacji przyjmuje się hierarchię omawianych tu terminów w układzie: zdolność – uzdolnienie – talent, uznaje się też – zgodnie z założeniami opisanymi w rozdziale trzecim (3.1) – iż w strukturze podstawowych zdolności muzycznych wyróżnia się obszary poddające się weryfikacji przy pomocy testu H. Winga (omówione w części metodologicznej).

¹⁷⁶ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Wyd. KUL, Lublin 2001, s. 24-25.

¹⁷⁷ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci ...*, s. 51.

¹⁷⁸ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962.

¹⁷⁹ K. Lewandowska, *Rozwój zdolności muzycznych*, WSiP, Warszawa 1978.

¹⁸⁰ J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, PWN, Warszawa 1979.

¹⁸¹ Podają za: A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci ...*, s. 52-57.

1.6. Percepcja społeczna nauczyciela przedszkola – zarys problemu

Ogół zagadnień związanych ze społeczną percepcją nauczyciela przedszkola wydaje się mieć dla poruszanej w niniejszej dysertacji tematyki istotną praktyczną doniosłość – o tyle przynajmniej, o ile percepcja ta może stanowić jeden ze składników satysfakcji zawodowej opisywanej grupy. Temu, że jest tak w istocie, trudno zaprzeczyć na podstawie samej – choćby tylko pobieżnej – obserwacji codzienności życia społecznego. Satysfakcja bowiem – według popularnej słownikowej definicji (w pierwszym – najbardziej odpowiednim w tym kontekście znaczeniu) – to „uczucie przyjemności, zadowolenia”¹⁸² - tu: odczuwane z powodu wykonywanej pracy [przyp. aut.] To ogólne, by nie rzec: lapidarne – określenie – jest jednak - w gruncie rzeczy – próbą zobrazowania rzeczywistości o wiele bardziej złożonej. Za zdroworozsądkowe i uzasadnione praktycznie należy przyjąć założenie, iż na satysfakcję zawodową składają się różnorodne czynniki, jak m. in. status i prestiż zawodu (wynikający np. z przekonania o pełnieniu szczególnie istotnej funkcji społecznej) czy choćby jego uwarunkowania materialne. Zresztą – jak zobaczymy niżej – status i prestiż zawodu (w obrębie różnych kategorii) oparte są w istocie właśnie na sposobie postrzegania go przez społeczeństwo, co niejednokrotnie dokonuje się przez pryzmat rozmaitych stereotypów i różnego rodzaju uproszczeń. Z kolei satysfakcja zawodowa nauczyciela w opracowanym przez A. Weinerja modelu uwarunkowań kompetencji muzycznych dzieci [w oryginale: w wieku wczesnoszkolnym, choć – zdaniem autora – model ten można też z powodzeniem odnieść do realiów przedszkolnych] wymieniona jest wśród czynników dydaktycznych kompetencje te warunkujących¹⁸³. Przyjrzyjmy się zatem wybranym aspektom dotyczącym społecznej percepcji zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego.

W kontekście przytoczonych w poprzednim podrozdziale stanowisk – pobieżnie tylko sygnalizujących złożoność problematyki związanej z postulowanymi kompetencjami nauczycieli – niektórzy autorzy zwracają uwagę na wciąż istniejące i funkcjonujące – pomimo zachodzących przemian – przeświadczenia i stereotypy w powszechnej społecznej percepcji tego zawodu.

I tak H. Kwiatkowska i T. Lewowicki do najbardziej szkodliwych stereotypów dotyczących zawodu nauczycielskiego zaliczają redukowanie istoty nauczycielskich kwalifikacji [i kompetencji – przyp. aut.] do wyłącznie technicznej instrumentalności, fachowości – jak może to mieć miejsce w przypadku zawodów o charakterze technicznym, zwracają też uwagę na niepokojące zjawisko częstego postrzegania pracy nauczyciela jako

¹⁸² *Mały słownik języka polskiego*, op. cit., s. 832.

¹⁸³ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci ...*, s. 49-50.

mało złożonej i w dużej mierze opartej na ustawicznym powtarzaniu¹⁸⁴. Zresztą, zasadność przyjmowania instrumentalnej racjonalności jako uniwersalnej perspektywy interpretacji kompetencji zawodowych nauczyciela podważa też Maria Czerepaniak-Walczak¹⁸⁵.

Witold Komar – pisząc o problemie zawodności [w wymiarze aplikacyjnym – przyp. aut.] pracy nauczycielskiej, której źródła upatruje w specyficznej bezsilności wobec społecznych i edukacyjnych wyzwań współczesnego świata – używa wprost pojęcia „anatemy”, przedstawiając dotychczasową historię edukacji przez pryzmat jej klęsk¹⁸⁶. Różnie pojmowane i dotyczące różnych obszarów działalności zawodowej nauczyciela w ogóle niepowodzenia mogą mieć odbicie w społecznej percepcji tego zawodu oraz w autopercepcji samych nauczycieli, co jednak – mimo wyników publikowanych badań (o czym niżej) – wydaje się być kwestią niezwykle złożoną, a tym samym mocno niejednorodną, o kategoriach szczegółowych możliwych do wyodrębnienia według rozmaitych czynników różnicujących (nie bez znaczenia będzie tu przecież poziom wykształcenia oraz kształcenia, realny status materialny, reprezentowana dziedzina wiedzy, kryterium podziału terytorialnego czy wreszcie sama relatywność kategorii porównań).

Społeczna percepcja zawodu ściśle wiąże się z pojęciem statusu zawodowego, będącego pozycją zawodową osoby, wynikającą z jej zatrudnienia na danym stanowisku, opartą zaś na tejże percepcji, czyli przekonaniu ogółu społeczeństwa o doniosłości funkcji i kompetencji określonej grupy zawodowej. Prestiż wynikający z wykonywania zawodu można uznać za najbardziej miarodajny ze wskaźników prestiżu w skali globalnej¹⁸⁷.

Przytoczone przez Annę Tyl badania CBOS z 2008 oraz 2013 r.¹⁸⁸, a także przez E. Lisowską z roku 2009 pokazują, że w rankingu zawodów najbardziej prestiżowych nauczycielstwo zajmuje dość dobre siódme miejsce (70% badanych darzy ten zawód dużym poważaniem, 26% – średnim), co w znacznej mierze potwierdzają wyniki badań nad wizerunkiem polskich nauczycieli przeprowadzone w 2012 roku (także przez CBOS) – badani określają pracę nauczyciela jako odpowiedzialną (83%), trudną (74%) i stresującą (86%), ponadto nauczyciele uznawani są za osoby wysoko wykwalifikowane (68%) i czerpiące ze swojej pracy satysfakcję (55%). Z drugiej jednak strony – aż 54% respondentów nie chciałoby, by ich dzieci pracowały na tym stanowisku, ponadto 49%

¹⁸⁴ *Z zagadnień...*, s. 5-6.

¹⁸⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola*, [w:] *Z zagadnień...*, s. 71.

¹⁸⁶ W. Komar, *Dramat zawodności nauczycielstwa – dylematy genezy i przyczyn (refleksje w kręgu „prowokacji”)*, [w:] *Z zagadnień...*, s. 83.

¹⁸⁷ A. Tyl, *Status zawodowy nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych*, W. Leżańska, A. Feliniak, red., Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 29-30.

¹⁸⁸ *Ibidem*, s. 30.

uważa, że nauczyciele pracują za mało, i tyle samo (49%), że mają zbyt długie urlopy. Cytowana autorka przytacza też inne badania, z których wynika, że powszechne jest przekonanie, iż nauczyciele nie są generalnie zadowoleni ze swojej pracy (Bloch 2008). Nie potwierdzają tego dociekania Pyżalskiego (2010), w świetle których aż 78% badanych wybrałoby ten zawód raz jeszcze¹⁸⁹.

W temacie społecznej percepcji zawodu nauczycielskiego w ogóle, zaś nauczyciela przedszkola w szczególności warto zwrócić choćby pobieżną uwagę na cechę być może także związaną w jakiś sposób z postrzeganiem tego zawodu w kategoriach prestiżu społecznego oraz satysfakcji materialnej – mianowicie na bliską stuprocentowej feminizację tej specjalności. Jakkolwiek przyjęło się głosić, iż w dzisiejszych czasach płeć nie jest już czynnikiem ostatecznie determinującym życie zawodowe, warto pokusić się o wskazanie w literaturze kilku interesujących stanowisk. Irena Reszke – powołując się na stanowiska szeregu badaczy (S. Dzięcielska-Machnikowska, 1968; E. Sullerot, 1978; K. Koncz, 1986; Strober 1984) – wyprowadza z nich wniosek, iż feminizacja zawodu może stanowić skutek jego degradacji, polegającej między innymi na obniżeniu dochodów oraz – w szerokim rozumieniu – komfortu pracy (biurokratyzacja, utrata autonomii itp.), przy czym może to dotyczyć także zawodów wymagających wieloletnich studiów (czego dobrym przykładem jest zawód nauczyciela przedszkola). Autorka ta zaznacza jednocześnie, że procesy feminizacji – choć istotnie współdeterminują podział zawodów na męskie i kobiece – nie wyjaśniają jednak tego podziału w sposób wyłączny¹⁹⁰. Pogląd powyższy potwierdza B. Wojciszke twierdząc, iż „(...) odsetek kobiet w danym zawodzie jest odwrotnie proporcjonalny do jego prestiżu”¹⁹¹, a pośrednio też – znacznie wcześniej (i z perspektywy historycznej) – Z. Kuchowicz, który pisze, że w Polsce słowo „kobieta” utraciło swą pierwotną pejoratywność dopiero pod koniec XVIII w.¹⁹²

W ogólny klimat powyższego dyskursu dobrze wpisuje się głos Alicji Mironiuk-Netreby, która słusznie zauważa, że zawód nauczyciela przedszkola należy do zawodów o dość niejednoznacznej pozycji społecznej – z jednej strony jest to (aktualnie) jedna z najlepiej wykształconych i cieszących się społecznym szacunkiem oraz zaufaniem grup zawodowych, od której wymaga się – poza posiadaniem kwalifikacji formalnych (obecnie

¹⁸⁹ E. Lisowska, *Rola zawodowa...*, s. 37-38.

¹⁹⁰ I. Reszke, *Nierówności płci w teoriach. Teoretyczne wyjaśnienia nierówności płci w sferze pracy zawodowej*, Polska Akademia Nauk – Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa 1991, s. 66-69.

¹⁹¹ E. Mandal, A. Gawor, J. Buczny, *Analiza treści i hierarchicznej struktury stereotypu polskiej kobiety i polskiego mężczyzny*, [w:] *Między płcią a rodzajem – teorie, badania, aplikacje*, A. Chybicka, N. Kosakowska-Berezecka, red., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 28.

¹⁹² Z. Kuchowicz, *Obyczaje staropolskie XVII-XVIII wieku*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1975, s. 147.

ukończenie studiów wyższych) – także predyspozycji osobowościowych i kompetencji interpersonalnych, z drugiej strony niezbyt satysfakcjonujące czy też – trafniej: nie przystające do realiów ekonomicznych warunki materialne zdają się zaprzeczać rzeczywistej przynależności do klasy średniej¹⁹³.

S. Juszczyk zauważa, że w zdominowanej przez różnorodne media i pośrednią komunikację kulturze instant – wymagającej tego, by „mieć” – nauczyciel [w ogóle – przyp. aut.] – jawi się z powodu skromnego uposażenia jako niezbyt zaradny i tym samym nie będący obiektem naśladowania – zwłaszcza, jeśli powyższe niedostatki dopełnione są niedomaganiem w obszarze swobody posługiwania się nowymi technikami i mediami społecznymi¹⁹⁴.

Publikowane już wcześniej badania własne autora niniejszej pracy potwierdzają, iż percepcja zarówno statusu materialnego, jak i prestiżu społecznego nauczyciela wychowania przedszkolnego – w kontekście przytaczanych dociekań na Śląsku, choć można by tu postawić zasadne (być może nawet retoryczne) pytanie: czy w pozostałych regionach kraju również? – jawi się raczej jako nieadekwatna do koniecznego wysiłku, odpowiedzialności czy może nawet – właściwiej – do obowiązujących realiów gospodarczych, którym sprostanie trudno przecież uznać za czynnik całkiem nieistotny dla szeroko rozumianej satysfakcji z wykonywanej pracy. Aż 41,24% badanych rodziców dzieci przedszkolnych uznało sytuację materialną tego pedagoga za złą, stanowisko skrajnie przeciwne wybrało jedynie 15,12% ankietowanych. Za człowieka sukcesu uznało nauczyciela przedszkola tylko 24 respondentów (N=582). Wypowiadając się z kolei na temat percepcji prestiżu społecznego tego zawodu badani w większości zachowali powściągliwość – choć, w szerszym kontekście sytuacyjnym – raczej wymowne – milczenie (42,78% - „nie mam zdania”), 29,90% uznało go za wysoki i niemal tyle samo (26,29%) za niski¹⁹⁵.

Obserwując przez wiele lat specyfikę pracy w przedszkolu, rozmawiając z innymi nauczycielami, personelem technicznym czy rodzicami dzieci uczęszczających do przedszkoli, samemu wreszcie będąc pedagogiem przedszkolnym autor niniejszej pracy może stwierdzić, że wśród nauczycieli i ich najbliższego otoczenia powszechny jest pogląd o nieadekwatności wynagrodzenia – właściwego dla sfery budżetowej – do trudów,

¹⁹³ A. Mironiuk-Netreba, *Oblicza doskonalenia zawodowego nauczycieli edukacji przedszkolnej*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych*, W. Leżańska, A. Feliniak, red., Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 151.

¹⁹⁴ S. Juszczyk, *Nauczyciel we współczesnej kulturze medialnej*, [w:] *Chowanna...*, s. 18-19.

¹⁹⁵ K. Wilk, *Pierwiastek męski w wychowaniu przedszkolnym – brakujący element równowagi czy wybryk natury? Opinie, uwarunkowania, praktyka*, [w:] *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej*, H. Hetmańczyk-Bajer, M. Kisiel, red., Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 279-280.

obowiązków i odpowiedzialności wynikających z wypełniania tej roli. Brak właściwego docenienia tego zajęcia w aspekcie materialnym przekłada się czasem na poczucie zniechęcenia, demotywuje, a niekiedy zmusza do podejmowania dodatkowych prac zarobkowych, co nie pozostaje bez wpływu na jakość świadczonej pracy (zmęczenie, brak czasu na przygotowanie do zajęć itp.) Dostrzeżony stan rzeczy wydaje się w pewnej mierze korespondować z przytaczanymi w niniejszym rozdziale wynikami badań. Choć badani przez OBOP w 2003 r. przyznali nauczycielom prawo do szczególnego szacunku (obok lekarzy i księży) – zawód nauczyciela jest przecież zaliczany do zawodów zaufania publicznego – wzmiankowana już A. Tyl na podstawie badań z lat 2011-15 zauważa, iż sami nauczyciele oceniają prestiż swojego zawodu znacznie niżej niż ma to miejsce w przypadku środowisk medycznych czy robotniczych¹⁹⁶. Nauczyciele przedszkola czują się niekiedy upośledzeni w stosunku do nauczycieli wyższych (kolejnych) szczebli edukacji, zwłaszcza nauczycieli przedmiotowych – wynika to na ogół z doświadczenia kontaktu nauczyciel-rodzic (w różnych konfiguracjach). Wiele osób wykonujących zawody powszechnie uznawane za prestiżowe i dobrze płatne nie traktuje poważnie stanowiska nauczyciela przedszkola, lekceważąc sobie ich zdanie w kwestiach natury profesjonalnej – skrycie lub jawnie, niekiedy nawet czynnie. Autor wyraża też przekonanie, iż nie należy do rzadkości przeświadczenie, że studia pedagogiczne należą do najłatwiejszych, implikacje czego należy uznać za oczywiste. Koresponduje to z przywołanymi przez Wiesławę Leżańską bardzo odległymi czasowo badaniami przeprowadzonymi przez Poradnię Psychologiczną Ministerstwa Oświaty w roku 1957, których wyniki pokazały, iż ścieżkę zawodową nauczycielki przedszkola wybierały na ogół kandydatki o ocenach dostatecznych i dobrych, dobry poziom intelektualny stwierdzono w tej grupie zaledwie u 23% badanych, zaś u kandydatek do liceum pedagogicznego [kształcącego nauczycieli szkolnych – przyp. aut.] – aż u ok. 42%. Niezbyt korzystną percepcję tego zawodu potwierdzają też – przytaczane przez tę samą autorkę – ówczesne opinie kierowników szkół podstawowych o kandydatkach, w rodzaju: „mało zdolna, mało pilna (...), lubi bawić się z dziećmi, nadaje się do szkoły wychowawczyń przedszkoli”¹⁹⁷. Zresztą, samo określenie „przedszkolanka” czy – w przypadku mężczyzny – „przedszkolaniek” – niesie ze sobą raczej nacechowanie jeśli nie wprost pejoratywne, to z pewnością co najmniej żartobliwe, mogące nastrajać do niezbyt poważnego traktowania desygnatu tej nazwy. Wydaje się, że określenie to – zdecydowanie nie lubiane przez

¹⁹⁶ *Zawody społecznego zaufania*, Komunikat OBOP, Warszawa 2000, podają za: A. Tyl, *Status zawodowy...*, s. 31.

¹⁹⁷ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, op. cit., s. 91-92.

nauczycieli tego etapu (obojga płci) – nazbyt mocno akcentuje funkcję opiekuńczą przedszkola, dystansując (w wyrażanej percepcji) pozostałe jego funkcje. Zdarza się zresztą – choć w warunkach pracy autora niezbyt często – określanie nauczycieli przedszkoli mianem opiekunów, co potwierdza zasygnalizowane powyżej ciążenie (stanowisko potwierdzające analogiczne spostrzeżenia dotyczące opisywanego fragmentu interesującej nas rzeczywistości edukacyjnej prezentuje wzmiankowana już A. Mironiuk-Netreba¹⁹⁸; o nadmiernym – zdaniem autorki – akcentowaniu funkcji opiekuńczej przedszkola w kontekście propagowania obecności sześciolatków w szkole – a to ze strony władz centralnych i lokalnych – pisze M. Suświłło¹⁹⁹).

Różnego rodzaju wypowiedzi wartościujące w zasygnalizowanych powyżej kategoriach zawód nauczyciela w ogóle – w tym nauczyciela przedszkola – można napotkać w swobodnym dyskursie społecznym, tocącym się w rozmaitych mediach i Internecie. W obliczu m. in. wielu – często niepokojących – doniesień o rozmaitych nieprawidłowościach dziejących się w instytucjach przeznaczonych dla dzieci daje się ostatnio zauważyć – zdaniem M. Magdy-Adamowicz i A. Olczak – „(...) upadek prestiżu nauczyciela (...)”, zaś „(...) instytucje wczesnej edukacji i opieki straciły miano dobra społecznego i rozwojowego (...)”²⁰⁰. Mimo, iż – jak nietrudno skonstatować – poziom tej dyskusji jest zróżnicowany, to jednak – w opinii autora niniejszej dysertacji – niektóre spośród pojawiających się tam argumentów czy określeń można – z należytą rozwagą i ostrożnością – traktować jako swoiste wskaźniki ukazujące możliwe tendencje w społecznej percepcji tego zawodu. Jeśli nawet nie odzwierciedlają one – z naukowego punktu widzenia – stanowiska reprezentatywnej próby społeczeństwa, stanowią one dowód na to, że tak a nie inaczej odbiera daną grupę społeczną co najmniej sam autor publikowanych wypowiedzi, przy czym jego pogląd jest wypadkową dotychczasowych jednostkowych doświadczeń i przemyśleń, w tym cudzych opinii. Przykładem takiego dyskursu może być jeden spośród internetowych rankingów najbardziej stresujących zawodów, gdzie zawód nauczyciela zajmuje miejsce szóste – warunki pracy określa się jako trudne, warunki materialne jako nieadekwatne do wysiłku, zaś wśród potencjalnych zagrożeń wymienia się wahania nastroju, wyczerpanie, stres, depresję czy nałogi. Z drugiej strony – wśród korzyści wynikających z uprawiania tej profesji wymienia się relatywnie dużą ilość czasu wolnego – zwłaszcza

¹⁹⁸ A. Mironiuk-Netreba, *Oblicza doskonalenia zawodowego nauczycieli...*, s. 151.

¹⁹⁹ M. Suświłło, *Edukacja (przed)szkolna sześciolatków (refleksje o wprowadzaniu reformy przez MEN)*, Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Metodyczne aspekty realizowania koncepcji kształcenia zintegrowanego w przedszkolu i klasach I-III, Kwartalnik Instytutu Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie, Tom 37 (2015), nr 3, s. 71.

²⁰⁰ M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, red., *Pedagogika przedszkolna...*, op. cit., s. 7.

w postaci ferii i długich wakacji²⁰¹. Jak widać, obraz ten koresponduje w dużej mierze z przywoływanymi już w tym podrozdziale badaniami A. Tyl (2008) i E. Lisowskiej (2009).

Opisywany dyskurs odsłania też miejscami – niestety – istotne pokłady społecznej niewiedzy na temat realiów pracy nauczyciela przedszkola. Poglądy, iż jest to praca stosunkowo łatwa, spokojna i przebiegająca w ciszy (!), a przy tym dająca się zamknąć w jasno określonych ramach czasowych standardowego dnia pracy nie należą do rzadkości – oto przykładowe posty (z zachowaniem oryginalnej pisowni i interpunkcji):

1. *Hej dziewczyny :) Chciałam was zapytać właśnie o ten zawód, jakie sa zarobki i ogolnie gdzie najlepiej pracowac, prywatne przedszkola czy panstwowe ?:) Mam zamiar wybrac sie na pedagogike przedszkolna i chce wiedziec czy ogolnie taki zawod jak dla kobiety sie oplaca ;p Chce skonczyc studia na poczatku pewnie licencjat a moze kiedys magisterka :) Mysle nad tym zawodem bo lubie dzieci i nie wydaje mi sie zeby praca w przedszkolu byla jakas mega meczaca, napewno nie da sie tego porownac do 8 godzin spedzonych na magazynie w huku. Wiem ze na poczatku zarobki beda niskie ale po kilku latach ile sie tak mniej wiecej zarabia?*²⁰²
2. *(...) teraz bodajże po 3 awansie zawodowym (nie pamiętam jaki stopień - nie moja dziedzina) zarabia co najmniej 2400, pracując 4,5 godziny dziennie, oczywiście do tego dochodzą zebrania, konferencje, warsztaty i imprezy typu jasełka, dzień babci. Ale przez to przedszkole stała się strasznie nerwowa, wiadomo hałas, dzieci wychowywane bezstresowo i roszczeniowi rodzice robią swoje. Ale ogólnie nie narzeka*²⁰³.

Inne przykładowe wypowiedzi zaczerpnięte z zasobów internetowych także ogólnie wpisują się w przywoływane na początku tego podrozdziału stanowiska. Oto tylko kilka spośród nich (z zachowaniem oryginalnej pisowni i interpunkcji):

1. *Przedszkolanko! Oczywiście że jesteś NAJWAŻNIEJSZĄ osobą jaka znam. To Ty współwychowujesz moje dziecko. Ty otaczasz je ciepłem kiedy ja pracuję, Ty uczysz je tańczyć, śpiewać, rysować, lepić z gliny (bo ja nie mam na to czasu, ani umiejętności). Ty śledzisz jego rozwój i często dajesz mi szereg interesujących uwagi*

²⁰¹ Źródło: Internet, <http://zdrowie.gazeta.pl/Zdrowie/56,105806,11108534,miejsce-6-nauczyciele-gdzie-sie-podziala-misja,,6.html>, [data dostępu: 12. 04. 2017 r.].

²⁰² Źródło: Internet, https://vitalia.pl/forum/11,806111,0_Zawod-przedszkolanki-pytania.html, [data dostępu: 12. 04. 2017 r.].

²⁰³ Źródło: Internet, <https://vitalia.pl/index.php/mid/25/fid/201/odchudzanie/diety/forum/11/topicid/806111/sortf/0/rev/0/range/0/page/1/>, [data dostępu: 12. 04. 2017 r.].

i sugestii! Tak przedszkolanko jesteś BARDZO WAŻNA! I tylko kompletny idiota nie potrafi Cię docenić. Niestety wykonujesz typowo kobiece zajęcie. Więc nie licz na społeczny prestiż i nie licz na dobre wynagrodzenie. Kobietom się za ich powinności nie płaci...

2. *Niech się pani nie przejmuję, takie samo lekceważenie dotyka inne sfeminizowane zawody - nauczycielki, pielęgniarki również wykonują odpowiedzialną pracę, zdrowie i edukacja to przecież fundament społeczeństwa, ale w hierarchii nie znajduje to odbicia*

pokutuje tu przekonanie, że kobiety z natury rzeczy są predystynowane do funkcji opiekuńczych, więc po co szanować je za to, dziękować czy dobrze opłacać - robią to i tak (...)

Z tej samej strony, z przeciwnego bieguna – wypowiedź świadcząca o przekonaniu, iż w opisywanym zawodzie panuje selekcja negatywna (co sygnalizuje wzmiankowana już A. Weiner²⁰⁴):

*Niestety przedszkolanki to najczęściej niedokształcone frustratki...*²⁰⁵

Takich i podobnych wypowiedzi padających z różnych stron toczącej się dysputy można by przytoczyć bardzo wiele, co jednak nie byłoby celowe. Przedstawione stanowiska odzwierciedlają pewne sposoby myślenia o zawodzie, jedne z wielu, nie jedyne, jednak wydaje się, iż dość rozpowszechnione.

W świetle przedstawionych w niniejszym rozdziale stanowisk widać wyraźnie, jak bardzo skomplikowana i niejednoznaczna w swej istocie – chciałoby się rzec: postmodernistyczna – jest problematyka związana ze społeczną percepcją zawodu nauczyciela przedszkola. We współczesnych realiach – tak społecznych, jak i edukacyjnych - zwiększa się zakres obowiązków takiego pedagoga – staje się on nie tylko opiekunem i wychowawcą małego dziecka, ale też menadżerem, diagnostą, mediatorem, animatorem wielorakich aktywności – także artystycznych i kulturalnych. Stąd zasadność osadzenia naszych dalszych rozważań w kontekście węższym, nawiązującym – zgodnie z wiodącą tematyką tej pracy – do wychowania muzycznego w przedszkolu – tak w perspektywie ogólnej, jak i pedeutologicznej.

²⁰⁴ A. Weiner, *Przygotowanie absolwentów pedagogiki wczesnoszkolnej do realizacji edukacji muzycznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, red., Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 263-277; A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszych...*, s. 101.

²⁰⁵ Źródło: Internet, http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,66725,11877498,Dumna_przedszkolanka.html?disableRedirects=true, [data dostępu: 12. 04. 2017 r.].

2. Wychowanie muzyczne w przedszkolu w perspektywie przemiany społeczno-kulturowej

Pisząc o wychowaniu muzycznym w przedszkolu warto odnieść się do postulatów W. A. Sacher, dotyczących uporządkowania istotnych dla przedmiotu naszych rozważań terminów. Otóż wzmiankowana autorka jest zdania, iż wchodząca w skład pedagogik wyspecjalizowanych **pedagogika muzyki** – rozumiana przez Jana Wierszyłowskiego jako „(...) nauka o kulturowo twórczym procesie powszechnego nauczania muzyki”²⁰⁶ – stanowi pojęcie bardzo szerokie, obejmujące swym zakresem ogół [adresowanych do społeczeństwa – przyp. aut.] oddziaływań wychowawczo-kształceniowych zarówno muzyków zawodowych, jak też powszechne wychowanie i kształcenie muzyczne, które winno być postrzegane zarówno jako przedmiot jej zainteresowań, jak i wytwór, specyficzny produkt tejże pedagogiki. Nauka ta wyrasta z praktyki edukacyjnej i jednocześnie ją tworzy. **Wychowanie muzyczne** przedstawiono jako „(...) planowy i zorganizowany proces kształcenia muzycznego ukierunkowanego na pozytywne zmiany w sferach zdolności i umiejętności muzycznych oraz pozytywnych i dojrzałych postaw wobec muzyki i kultury muzycznej”, jest to zatem w proponowanym ujęciu termin znaczeniowo węższy niż **wychowywanie muzyką**, odnoszące się nie tylko do ogólnego – tak muzycznego, jak umysłowego i fizycznego rozwoju, ale też do socjalizacji, kształtowania pożądanych cech osobowościowych czy szeroko zakrojonej profilaktyki i terapii zaburzeń zachowania, przyswajania wiadomości czy wreszcie deficytów w rozwoju tak fizycznym, jak i umysłowym. Przywoływana autorka rozróżnia także pojęcie **powszechnego kształcenia muzycznego**, które w swej istocie jest obejmującym wszystkie dzieci procesem nauczania muzyki w danym systemie oświaty, od **edukacji muzycznej** – wskazując, iż to ostatnie jest pojęciem szerszym, odnoszącym się do wszystkich procesów składających się na uczenie się i wychowanie²⁰⁷. Z punktu widzenia pedagogiki przedszkolnej w różnorodnych aspektach działalności przedszkola – w tym w realizowaniu założeń podstawy programowej w obszarze muzyki – akcentuje się rolę wychowawczą.

Pisząc o zadaniach wychowania muzycznego Stefan Szuman rozróżnia dwie grupy tych zadań, różniące się między sobą charakterem, jakością oraz stopniem trudności. Zadania ogólne to te sprowadzające się do wychowania „(...)licznej rzeszy ludzi miłujących muzykę i odczuwających potrzebę dobrej muzyki, ludzi, którzy nauczyli się ją cenić, gdyż nauczyli się

²⁰⁶ J. Wierszyłowski, *Specyfika pedagogiki muzycznej*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1977, op. cit., s. 67-68.

²⁰⁷ W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki...*, op. cit., s. 161-162.

ją słyszeć, rozumieć i przeżywać”, zaś szczegółowe to kształcenie wykonawców, kompozytorów oraz nauczycieli szkół muzycznych. Wpisujące się w ideę powszechnej edukacji muzycznej „(...) masowe kształcenie słuchaczy, którzy by potrafili dobrą muzykę pokochać, zrozumieć i wnikliwie przeżywać, to jedno z najtrudniejszych zadań wychowania muzycznego”²⁰⁸. W podobnym duchu Irena Wojnar odróżnia od **wychowania estetycznego** (będącego **wychowaniem do sztuki**, obejmującego kształtowanie wrażliwości estetycznej i postaw proestetycznych) **wychowanie artystyczne**, będące zespołem działań stymulujących samodzielną ekspresję i aktywność dziecka, a także **wychowanie przez sztukę** – odnoszące się do całej osobowości podmiotu oddziaływać²⁰⁹.

Wychowanie muzyczne jest integralnym składnikiem wychowania przez sztukę i – jako takie – we współczesnych realiach edukacyjnych zawiera w sobie nie tylko uwrażliwienie wychowanka na piękno czy też – w związku z tym – ukształtowanie w nim pewnego gustu, warunkującego umiejętność oceny estetycznej, lecz zakłada też włączenie szeroko rozumianej sztuki – zatem także muzyki – w całokształt procesu wychowania człowieka wszechstronnego i wrażliwego zarazem²¹⁰. Ze względu na specyfikę potrzeb i predyspozycji dzieci młodszych wydaje się, iż powinno ono stanowić w przedszkolu integralną część tego etapu edukacji²¹¹. Założenie takie – w mniejszym bądź większym stopniu – znajdowało swój wyraz w obowiązujących dotychczas podstawach programowych wychowania przedszkolnego (więcej miejsca tematowi temu poświęcono w rozdziale 2.2 niniejszej dysertacji)²¹². Holistyczna konwencja obecnej podstawy programowej – choć nie pomija muzyki w wychowaniu dziecka młodszego milczeniem, zaleca też systematyczne prowadzenie zajęć z rytmiki, nie wyodrębnia osobnego obszaru poświęconego choćby tylko samemu wychowaniu estetycznemu w ujęciu ogólnym²¹³. Dokument ten – będąc w swej istocie zbiorem lakonicznych niekiedy zaleceń – w opinii autora tej pracy może swoim kształtem sugerować pewien rodzaj degradacji treści muzycznych w hierarchii treści

²⁰⁸ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975, s. 415-416.

²⁰⁹ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1995, s. 15-21.

²¹⁰ M. Kisiel, *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji...*, s. 23.

²¹¹ *Standardy edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, W. A. Sacher, Warszawa 2012, s. 18.

²¹² Np. rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009; Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 18 czerwca 2014, poz. 803.

²¹³ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* – załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356, zał. nr 1).

pozostałych, a przynajmniej – zwłaszcza w przypadku nauczycieli mniej doświadczonych bądź o niższym stopniu refleksyjności – może zostać w ten sposób odczytany.

Podstawa programowa [tak dokumenty dawne, jak i obowiązujące – przyp. aut.] w obszarze przewidzianych do realizacji treści muzycznych może z kolei – w pewnym sensie – uchodzić za swoistą wypadkową dotychczasowych poglądów pedagogicznych, ukształtowanych w ciągu wielu lat historii pod wpływem rozmaitych jej kolei – zatem za przyczyną oddziaływań różnych nurtów filozoficznych i pedagogicznych wraz z całym dobrodziejstwem inwentarza – a więc poglądów, przekonań, przeświadczeń, preferencji oraz wielu naukowych dociekań licznych autorytetów. Stąd uwidocznia się potrzeba osadzenia dalszych rozważań w pobieżnym zarysie szerszego kontekstu wybranych reprezentatywnych stanowisk w kwestii miejsca muzyki w procesie wychowania dziecka młodszego. Wymaga to – choćby tylko pobieżnego – zaprezentowania ważniejszych stanowisk dotyczących wychowania muzycznego w ogóle, zaś wychowania muzycznego dziecka młodszego w szczególności, co uczyniono poniżej – wiele bowiem spośród omawianych nurtów przyczyniło się do obecnego kształtu podstawy programowej wychowania przedszkolnego w obszarze zawartych tam treści muzycznych.

2.1. Muzyka w wychowaniu dziecka młodszego dawniej i dziś

Liczne są poglądy na rolę sztuki w ogólności – w tym muzyki – w życiu człowieka. Jak słusznie zauważa Eugeniusz Rogalski, sztuka – w ogólności, a więc i muzyka – pełni istotną funkcję w kształtowaniu [systemu – przyp. aut.] wartości, dopomaga też w przeżywaniu świata²¹⁴. Muzyka może stanowić formę ekspresji uczuć, przeżyć wewnętrznych, dla uzewnętrznienia których język mówiony – nawet poetycki – bywa zbyt ubogi. Może pełnić funkcję języka uniwersalnego, znanego wszystkim desygnatom gatunku *Homo sapiens*, dla których nic, co ludzkie, nie bywa obce. Może – jako środek wyrazu – być nośnikiem wartości pozaestetycznych, ale może też być wartością samą w sobie. Można eksponować charakterystyczny dla epoki bądź kompozytora styl, stopień uporządkowania, ścisłość formy, ale również sam moment wykonania, oparty na technicznej sprawności muzyka połączonej z jemu tylko przypisaną wrażliwością. Na czym polega wartość muzyki dla wczesnej edukacji dziecka? Co ważniejsze – efekt końcowy – dzieło muzyczne, czy proces jego tworzenia? Wreszcie: jak wychowywać – bardziej dla muzyki, czy może poprzez muzykę? To tylko niektóre z pytań, na które – w przekonaniu autora niniejszej pracy – próżno

²¹⁴ E. Rogalski, *Powszechne wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnych w Europie. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej w Bydgoszczy w dniach 28-29. 05. 1998 r.*, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, s. 289.

szukać odpowiedzi wyczerpującej, jednoznacznej – takiej, z którą zgodziliby się wszyscy poruszający różnorakie kwestie związane z problematyką edukacji muzycznej (choć wielu usiłuje takich odpowiedzi udzielać). Widać to najwyraźniej w licznych koncepcjach wychowania muzycznego, u podstaw których legły indywidualne – przecież subiektywnie wartościujące – przekonania ich autorów.

Jak zatem słusznie zauważa Maria Przychodzińska, poglądy na kształcenie muzyczne zależne są od oceny istoty muzyki oraz jej funkcji²¹⁵. Te z kolei można wywieść z szeroko pojmowanego kontekstu kulturowego właściwego czasom determinującym tę kulturę poprzez niezliczone – a często i nieuchwytnie – zależności.

Dobroczynny wpływ muzyki na rozwój dziecka dostrzegali już starożytni – miała ona swoje miejsce wśród nauk wyższych (*quadrivium*) jako jedna ze sztuk wyzwolonych (obok arytmetyki, geometrii i astronomii) i wchodziła w skład podstawy ówczesnej edukacji²¹⁶, gdzie – w tej bądź innej formie, gdyż te ulegały (i wciąż ulegają) zmianom – jest obecna do dnia dzisiejszego.

Platon (427-347 p.n.e.) doceniał znaczenie muzyki, śpiewu i tańca dla rozwoju osobowości wychowanka – twierdził, że wychowanie artystyczne korzystnie wpływa na właściwe kształtowanie wrażliwości moralnej pod warunkiem właściwego doboru repertuaru²¹⁷.

Arystoteles (384-322 p.n.e.) zalecał, by dzieci, które ukończyły piąty rok życia, przygotowywały się do podjęcia nauki w szkole m. in. poprzez uczestnictwo w zajęciach starszego rodzeństwa, które uczyło się gramatyki, muzyki i rysunków²¹⁸.

Do myśli Arystotelesa nawiązywał wybitny przedstawiciel polskiego Renesansu, Sebastian Petrycy (1554-1626), który do zajęć szczególnie kształcących zaliczał – obok rysunku, malarstwa i rozmów z ludźmi odznaczającymi się mądrością – także i muzykę²¹⁹.

Jan Amos Komeński (1592-1670) – dostrzegając związek prawidłowego rozwoju mowy z kształceniem słuchu i wrażliwości muzycznej – polecał nauczać łatwych piosenek już od czwartego roku życia, włączając w ten proces dziecięce instrumenty muzyczne, zwracał też uwagę na dźwięki naturalne, płynące z najbliższego otoczenia. Swoiste wychowanie muzyczne Komeńskiego miało przyczyniać się do kształtowania u dziecka poczucia piękna

²¹⁵ M. Przychodzińska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, [w:] D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1988, s. 7.

²¹⁶ K. Ratajczak, *Sztuki wyzwolone*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VI, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 342.

²¹⁷ W. Bobrowska-Nowak, *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, cz. I, WSiP, Warszawa 1978, s. 20.

²¹⁸ Ibidem, s. 23.

²¹⁹ Ibidem, s. 45.

w aspekcie szerokim, uwrażliwiając na estetykę natury i wyrabiając pewne upodobania estetyczne – także w sferze wizualnej. W systemie przezeń proponowanym muzyka wchodziła w skład wychowania intelektualnego obok arytmetyki i geometrii (starożytne *quadrivium* w wersji zubożonej o astronomię)²²⁰.

Robert Owen (1771-1858) – uważany za twórcę wychowania przedszkolnego w Anglii – zalecał uczyć dzieci pomiędzy szóstym a dziesiątym rokiem życia czytania, pisanie, arytmetyki, gimnastyki, śpiewu, muzyki i tańców²²¹.

Zabawy ze śpiewem na wolnym powietrzu uważali także za cenne dla wszechstronnego rozwoju dziecka Maria Pape-Carpanier (1815-1878, Francja) oraz Fryderyk Frobel (1782-1852, Niemcy), który – wysoko ceniąc śpiew dzieci - aktywność tę włączył do programu „ogródków dziecięcych” (*Kindergarten*) obok prac w ogródku, zabaw i zajęć dydaktycznych z zastosowaniem tzw. darów (pomocy własnego pomysłu) oraz zabaw i zajęć technicznych i plastycznych²²².

Jak widzimy, starsze propozycje systemów wychowania traktowały muzykę głównie jako sposób osiągnięcia innych, ważniejszych – z punktu widzenia ich twórców – celów, jak wrażliwość moralna, umiejętność poprawnej wymowy, wyrobienie pewnych pożądanых cech charakteru, jak systematyczność, konsekwencja czy umiejętność pracy w zespole. Całkiem nowy etap rozwoju dotychczasowych koncepcji wychowania muzycznego przypadł jednak dopiero na przełom XIX i XX w., a to za sprawą ruchu Nowego Wychowania, wyrosłym na gruncie myśli m. in. J. J. Rousseau (naturalizm), A. Comte’a, E. Durkheima (socjologizm) oraz I. Kanta i W. Dilthey’a (kulturalizm). Nurt ten – w najogólniejszym zarysie (w ujęciu E. Meumanna – 1926) – prócz bazowania – jak dotąd – na etyce i psychologii – wymagał od nowoczesnej pedagogiki uwzględniania aktualnego dorobku nauk takich, jak nowa psychologia, pedologia, etyka, estetyka, nauka o kulturze i logika, pozostawiając też ewentualne miejsce dla religii²²³. Dziecko stało się – za przyczyną m. in. E. Claparede’a, J. Piageta i C. Freineta – podmiotem działań pedagogicznych, co musiało implikować istotne, jeśli nie wprost rewolucyjne zmiany w tradycyjnych (dotychczasowych) modelach szkoły²²⁴. Nowa szkoła miała odtąd – zdaniem H. Bergsona – liczyć się z potrzebami dziecka, przez co treści nauczania powinny odpowiadać jego

²²⁰ Ibidem, s. 53-55.

²²¹ Ibidem, s. 121.

²²² Ibidem, s. 128-133, 142-150.

²²³ S. Sztabryn, *Nowe Wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. III, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 709-712.

²²⁴ Warto w tym miejscu przypomnieć, iż w niniejszej pracy termin „szkoła” bywa często używany w znaczeniu szerokim i oznacza każdą placówkę zajmującą się wychowaniem i edukacją dzieci, w tym także przedszkole.

aktualnym potrzebom rozwojowym²²⁵. Jak zobaczymy, istotnym postulatem formułowanym przez czołowych przedstawicieli tego ruchu jest możliwie jak najdłuższe zachowanie naturalnej dziecięcej ekspresji z uwagi na jej twórczy charakter, co przekłada się w późniejszym czasie na wykształcenie pożądaných w dalszych etapach życia postaw aktywnych²²⁶. W muzyce z coraz większą wyrazistością zaczęto dostrzegać istotny czynnik wpływający holistycznie na całokształt osobowości wychowanka, rodzaj i głębię jego późniejszej wrażliwości artystycznej, ale też intelekt i system wartości.

System Emila Jaques-Dalcroze'a (1865-1950) – szwajcarskiego muzyka i pedagoga – oparty został w głównej mierze na rytmice, tzn. ruchowej realizacji rytmu oraz innych elementów dzieła muzycznego, ale też na improwizacji i solfeżu. Dalcroze wyszedł z założenia, że pełne przeżycie i zrozumienie dzieła muzycznego możliwe jest tylko wówczas, gdy zostanie weń zaangażowany cały człowiek – zatem i całe ciało. W rytmice dalcrozowskiej – początkowo zwanej gimnastyką rytmiczną – poszczególnym wartościom rytmicznym odpowiadają ściśle określone ruchy nóg połączone z równie ścisłymi ruchami taktującymi rąk. Należyte opanowanie ćwiczeń umożliwia następnie ruchową, plastyczną interpretację dzieł muzycznych, kiedy to z góry ustalone ruchy rąk i nóg zastępuje się bardziej swobodnymi gestami, co przybliży uplastycznioną muzykę do tańca. Plastyczna realizacja dzieła muzycznego polega na wykonaniu jego zapisu ruchami ciała w sposób możliwie najdokładniej oddający ów zapis oraz wszelkie intencje kompozytora – tak, by nawet bez warstwy dźwiękowej utwór był możliwy do rozpoznania. Solfeż dalcrozowski bazuje na absolutnej metodzie kształcenia słuchu oraz wykorzystaniu gam – ćwiczenia charakteryzuje bogata warstwa rytmiczna i melodyczna. Improwizacja dalcrozowska – rozwinięta bardziej w obszarze improwizacji fortepianowej [wymaga zatem wysokich umiejętności ze strony pedagoga, gdyż jest podstawowym materiałem muzycznym przeznaczonym do słuchania – przyp. aut.] oraz samego sposobu prowadzenia lekcji – dotyczy czynności wykonywanych przez dzieci w stopniu ograniczonym, poddaje je bowiem ścisłym muzycznym rygorom²²⁷, tym nie mniej jest możliwa w zakresie głównie ruchu, ale też gry na instrumentach i śpiewu²²⁸. Aktywność wokalna w tym systemie ma zresztą miejsce niezbyt eksponowane, towarzyszy rytmice jako forma pomocna w przekazywaniu treści literackich bądź też dostarcza inspiracji do inscenizacji. Gra na instrumentach – w zakresie

²²⁵ M. Kisiel, *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji...*, s. 33.

²²⁶ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, s. 148.

²²⁷ M. Przychodzińska, *Współczesne systemy wychowania...*, s. 9-12; *Mala encyklopedia muzyki*, PWN, Warszawa 1981, s. 444.

²²⁸ J. Uchyla-Zroski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1991, s. 9-10.

przeznaczonym do realizacji przez dzieci – ogranicza się do towarzyszenia zabawom, tańcom i inscenizacjom, a także służy improwizacji, pełniąc jednak funkcję pomocniczą w utrwalaniu przerobionego materiału²²⁹.

Rytmika jako metoda pedagogiczna słuchowo-ruchowa – nieodłącznie powiązana z muzyką - jest tym elementem systemu proponowanego przez Dalcroze'a, który doczekał się chyba największego uznania ze strony środowiska pedagogicznego. Znalazła zastosowanie zarówno w pedagogice ogólnej, jak też specjalnej czy nawet w rehabilitacji ruchowej. Z powodzeniem sięga się po nią dla celów terapeutycznych jak i dla umuzykalnienia. Umiejętnie prowadzona realizuje ona – poza zadaniami ogólnorozwojowymi, jak kształtowanie poczucia rytmu i sprawności ruchowej – także liczne cele wychowawcze, wśród których znajdują się obszary tak istotne, jak różne aspekty zachowań prospołecznych, odpowiedzialność, poczucie wartości własnej czy umiejętność prowadzenia samokontroli i dokonywania samooceny²³⁰.

Zoltan Kodaly (1882-1967) – węgierski kompozytor, dyrygent, pedagog i badacz folkloru²³¹ – stworzył system wychowania muzycznego oparty na postulatcie powszechnej dostępności do muzyki, którą uznawał za wszechstronnie doskonalący [muzyka – odbiorcę – wychowanka – przyp. aut.] dyskursywny język, stwarzający płaszczyznę do skutecznej komunikacji. Za szczególnie wartościową dla wczesnej pedagogiki uważał on węgierską pieśń ludową, która – dzięki swym walorom artystycznym (oraz charakterystycznej budowie okresowej ABA – spotykanej też w utworach klasycznych i romantycznych) – odpowiednio kształtuje wrażliwość muzyczną młodego człowieka, umożliwiając mu właściwą percepcję uniwersalnej muzyki artystycznej²³². Inną konstytutywną cechą jego systemu jest zastosowanie metody solmizacji relatywnej (względnej) oraz tataizacji i fonogestyki. Kodaly dostrzegał konieczność obcowania z wartościową muzyką od najmłodszych lat – brak takiego kontaktu uznawał za przyczynę potencjalnych ograniczeń w jej późniejszym rozumieniu²³³. Słuchanie muzyki u Kodaly'a jest niezwykle ważne, towarzyszy mu ścisła łączność ze śpiewem oraz nauką zapisu nutowego. Gra na instrumentach potraktowana jest z dużą dowolnością – miejsce jej zależy od indywidualnych preferencji nauczyciela. Ruch przy muzyce – realizowany w formie zajęć muzyczno-ruchowych – nie występuje w tym systemie

²²⁹ Ibidem, s. 13-16.

²³⁰ A. Sojka, *Rytmika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. V, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 566-567.

²³¹ *Mała encyklopedia muzyki*, s. 498.

²³² M. Przychodzińska, *Współczesne systemy wychowania...*, s. 16-17.

²³³ M. Jankowska, M. Jankowski, red., *Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna*, WSiP, Warszawa 1990, s. 11.

jako forma samodzielna. Tworzenie muzyki ogranicza się w zasadzie do improwizacji wokalne²³⁴.

System Carla Orffa (1895-1982) – niemieckiego kompozytora, dyrygenta i pedagoga – zasadza się na autentycznej i wszechstronnej, zintegrowanej w całość aktywności muzycznej dziecka, opartej na jedności słowa, muzyki, rytmu i ruchu²³⁵. Orff uznawał istnienie analogii pomiędzy poszczególnymi etapami rozwoju człowieka a etapami rozwoju kultury, czego implikacją w obszarze dydaktyki jest wyjście od synkretycznej zabawy muzycznej, angażującej liczne aktywności (śpiew, ruch, gra na instrumentach, słowo etc.) W przeciwieństwie do systemu Dalcroze'a ruch u Orffa jest spontaniczny, nie podlega ścisłym ograniczeniom – nie ma tu z góry ustalonych kroków czy gestów²³⁶. Można powiedzieć – w pewnym uproszczeniu – iż u Dalcroze'a ruch stał się punktem wyjścia i dojścia, a więc – poniekąd – celem samym w sobie, u Orffa zaś – jedynie punktem wyjścia, prowadzącym do prawdziwie wartościowej ekspresji. Niezwykle istotne w systemie Orffa jest posługiwanie się grą na instrumentach muzycznych, w roli których mogą występować także części ciała oraz niemal wszystkie elementy otoczenia, zdolne do wygenerowania dźwięku. Tzw. instrumentarium Orffa – zbiór instrumentów prostych w budowie i nieskomplikowanych w obsłudze, zgromadzonych pod wspólnym mianownikiem, jakim jest kryterium łatwości wytworzenia i/lub pozyskania – jest najpopularniejszym elementem omawianego systemu (podobnie, jak u Dalcroze'a rytmika), i na ogół – w jakiejś formie – spotkać je można niemal w każdej placówce wychowania przedszkolnego. Śpiew na ogół traktowany jest jako początkowy etap pracy nad inną formą muzyczną. Nacisk położony został na słuchanie własnych i cudzych improwizacji, a to celem ćwiczenia koncentracji uwagi oraz wszystkich obszarów wrażliwości muzycznej. Tworzenie muzyki – w formie improwizacji wokalne, instrumentalnej, ruchowej czy też powstałej wskutek dowolnego połączenia ww. form aktywności muzycznej – stanowi trzon pedagogiki orffowskiej²³⁷. M. Przychodzińska zauważa, iż jedną z charakterystycznych, cech systemu Orffa jest specyfika materiału przeznaczonego do pracy z dziećmi – tak w jego warstwie dźwiękowej, jak i językowej. Całość pięciotomowego dzieła *Schulwerk* (napisanego wspólnie z G. Keetman) ma charakter ewidentnie narodowy – autor zawarł tam wiele zabytków muzyki

²³⁴ J. Uchyla-Zroski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki...*, s. 13-17.

²³⁵ Ibidem, s. 10.

²³⁶ M. Przychodzińska, *Współczesne systemy wychowania...*, s. 12-13.

²³⁷ J. Uchyla-Zroski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki...*, s. 13-17.

niemieckiej – melodie i pieśni, służące jako propozycje wzorcowych modeli improwizacyjnych²³⁸.

W tym miejscu pokrótce wspomnieć należy o teorii uczenia się muzyki opracowanej przez Edwina Eliasa Gordona (1927-2015) – amerykańskiego muzyka jazzowego, pedagoga i psychologa muzyki. Teoria ta zakłada, że istotą uzdolnienia muzycznego jest audiacja, polegająca na umysłowym przetwarzaniu dźwięków (nawet nieobecnych w otoczeniu)²³⁹, innymi słowy: jest to nadawanie znaczenia muzyce, jej słyszenie i rozumienie niezależne od fizycznej obecności bodźców muzycznych w pobliżu odbiorcy²⁴⁰. Gordon wyodrębnił siedem typów audiacji, która może zachodzić podczas słuchania muzyki znanej i nieznanej, odczytywania po cichu, za pomocą głosu lub na instrumencie zapisu nutowego znanej bądź nieznanej muzyki, zapisywania tej muzyki pod dyktando, odtwarzania muzyki znanej po cichu, głosem bądź na instrumencie, zapisywania znanej muzyki z pamięci, tworzenia bądź improwizowania nieznanej muzyki po cichu, na głos bądź na instrumencie oraz podczas zapisywania nieznanej muzyki w chwili jej tworzenia lub improwizowania. Z kolei sześć stadiów audiacji o hierarchicznym, cyklicznym charakterze przypuszczalnie zachodzą w następującej kolejności: odbiór i przechowanie dźwięku, audiacyjne zorganizowanie dźwięku polegające na włączeniu go w serię motywów tonalnych bądź rytmicznych, muzyczna syntaksa skali i metrum, audiacyjne zorganizowanie motywów tonalnych i rytmicznych w muzykę, którą się słyszy, odtworzenie i porównanie motywów podobnych lub istotnie różnych, audiowanych w innych utworach oraz audiacyjne przewidywanie następstw tych motywów, pojawiających się w odbieranej muzyce²⁴¹. Zdaniem Gordona uzdolnienia muzyczne są wrodzone i posiada je każde bez wyjątku dziecko, choć na różnym poziomie, przy czym środowisko może [i powinno – przyp. aut.] poprzez szereg właściwych oddziaływań zdolności te rozwijać. Zdolności rozwijane niewłaściwie – w myśl tej teorii – zaczynają podlegać regresji do momentu, gdy natrafią na środowisko właściwie je stymulujące – mogą wówczas wzrosnąć i zbliżyć się do poziomu z okresu narodzin, nie mogą jednak go przekroczyć, przy czym wrodzony potencjał muzyczny dziecka jest w jakiejś mierze wypadkową oddziaływań muzycznych okresu prenatalnego. Gordon dostrzegał potrzebę jak najwcześniejszego stymulowania rozwoju muzycznego dziecka –

²³⁸ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee...*, s. 127.

²³⁹ E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, s. 481.

²⁴⁰ E. E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Wyd. „Zamiast Korepetycji”, Kraków 1997, s. 22-23.

²⁴¹ Ibidem, s. 23.

postulował umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci²⁴². Zasygnalizowana teoria doczekała się szczegółowych omówień, zawartych w licznych pracach tego, jak i innych autorów. W Polsce działa Polskie Towarzystwo Edwina E. Gordona, którego celem jest propagowanie kształcenia muzycznego dzieci i młodzieży zgodnie z teoretycznymi założeniami jego teorii²⁴³.

Zawirowania historyczne, w jakich znalazła się Polska u progu XX w. – zwłaszcza dwie wyniszczające wojny światowe – jak słusznie zauważa J. Uchyla-Zroski – mocno zaciążyły na każdej dziedzinie życia społecznego, w tym i na nauce, włączając w to także pedagogikę muzyczną. Wzmiankowana autorka mówi tu o stuletnim opóźnieniu w stosunku do innych krajów europejskich, które los w tych trudnych czasach potraktował – z wielu przyczyn – łaskawiej. W tym kontekście trudno się dziwić, że wśród form aktywności muzycznej polskiego społeczeństwa dominował śpiew – głównie o tematyce patriotycznej, która to tematyka – bywało – usuwała na drugi plan walory artystyczne. Wśród prekursorów rodzimej dydaktyki muzycznej po roku 1918 należy wymienić Zenona Rutkowskiego, Jadwigę Wierzbinską i Tadeusza Joteyko. Inne – chronologicznie bliższe naszym czasom – postaci, których wkład w rozwój polskiej pedagogiki muzycznej należy uznać za szczególnie wartościowy, to Karol Hławiczka (1894-1978) – zwolennik brytyjskiej metody Tonic-Solfa, Stefan Wysocki (1886-1940) – prekursor nowego przedmiotu o nazwie „umuzykalnienie”, Faustyn Piasek (1877-1955) – twórca tzw. metody trójdźwiękowej, będącej kompilacją solmizacji relatywnej i absolutnej, Flora Szczepanowska (1884-1929), Stanisław Kazuro (1881-1961), Józef Życzkowski (1895-1967), Jan Tacina (1909-1990) – autor metody całości melodycznych, Witold Rudziński (1913-2004) i Czesław Koziński²⁴⁴.

W latach osiemdziesiątych – za sprawą m. in. Marii Przychodzińskiej-Kaciczak, Ewy Lipskiej, Zofii Burowskiej i Leokadii Jankowskiej - diametralnie zmieniono program wychowania muzycznego młodzieży szkół ogólnokształcących, w którym uwzględniono takie formy aktywności muzycznej, jak śpiew, słuchanie muzyki, ruch przy muzyce, gra na instrumentach i tworzenie muzyki²⁴⁵.

Zasygnalizowane powyżej systemy – w głównej mierze Dalcroze`a, Kodaly`a i Orffa – ale też propozycje C. Freineta, J. Mursella czy S. Suzuki wywarły bezpośredni wpływ na obecny kształt polskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego, która stanowi konglomerat dorobku rodzimej nauki i pedagogiki muzycznej oraz wybranych elementów

²⁴² Ibidem, s. 13-14.

²⁴³ Źródło: Internet, <http://pteeg.org>, [data dostępu: 22. XI. 2017 r.].

²⁴⁴ J. Uchyla-Zroski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki...*, s. 18-19.

²⁴⁵ Ibidem, s. 19-20.

systemów autorstwa autorytetów zagranicznych - już wymienionych, które to wpływy – zdaniem A. Weiner – wyrażają się w wielu płaszczyznach, zaś szczególnie widoczne są w obszarze:

- psychologiczno-pedagogicznych podstaw teoretycznych, które wyraźnie korespondują z ideami tzw. szkoły twórczej i pedagogiki ekspresji;
- repertuaru muzycznego wchodzącego w skład treści kształcenia, gdzie mocno akcentuje się pozycję rodzimego folkloru (podobnie jak u Kodaly`a i Orffa);
- preferowanych form muzyczno-dydaktycznych, gdzie podkreśla się wartość dziecięcej twórczości muzycznej i potrzebę jej stymulowania oraz docenia się dobrodziejstwa płynące z rozmaitych form kontaktu z muzyką;
- stosunku do kontaktu z muzyką – spontanicznego (C. Orff i C. Freinet) oraz opartego na świadomych skojarzeniach muzycznych (pozostałe systemy);
- wszechstronnie wychowawczych funkcji muzyki²⁴⁶.

W obecnych realiach edukacyjnych widoczne są tendencje do odchodzenia od przytoczonej wyżej koncepcji M. Przychodzińskiej (będącej – jak już pisano – swoistą syntezą koncepcji wcześniejszych, zwłaszcza Dalcroze`a, Kodaly`a i Orffa). Następuje ponowna dezintegracja tej koncepcji i powrót do jednoznacznie osadzonego w poszczególnych, odrębnych koncepcjach metodycznych sposobu edukowania najmłodszych. Pojawiają się instytucje propagujące podejście minimalistyczne w zakresie kształcenia muzycznego, zaś maksymalistyczne w zakresie odczuć, wrażeń i emocji, nastawione na szybki i łatwy do osiągnięcia, spektakularny efekt, co niekoniecznie należy interpretować jako zjawisko negatywne (przykładem mogą tu być liczne warsztaty dla nauczycieli, jak „Czarodziejska Kraina Muzyki”, „Muzyczna Akademia Malucha”, „Kolorowa Muzyka” i inne).

2.2. Muzyka w przedszkolu w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego (dokumentów dawnych i obowiązujących) oraz wybranych programów nauczania – od czasów powojennych do współczesności

Wczesne lata powojenne nie przyniosły przełomu w zakresie treści i metod pracy w przedszkolu, czemu zresztą trudno się dziwić. Jolanta Karbowniczek zauważa, że w pracy placówek przedszkolnych tego okresu funkcjonowały elementy systemów wychowania z okresu międzywojennego – F. Frobla, M. Montessori, O. Decroly`ego, uzupełnionych

²⁴⁶ A. Weiner, *Adekwatność przygotowania muzycznego studentów i nauczycieli do założeń modelowych kształcenia muzycznego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, praca doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Warszawa 2000, s. 13-14.

o poglądy Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci oraz o koncepcje pedagogów radzieckich, które później – na skutek sytuacji politycznej – zdominowały pozostałe. Z biegiem czasu Ministerstwo Oświaty podjęło starania mające na celu opracowanie dokumentów w większym stopniu przystających do obowiązujących realiów, w wyniku czego powstał w 1949 roku pierwszy projekt programu wychowania przedszkolnego dla placówek pięciogodzinnych – nie wydany drukiem, lecz rozesłany w formie powielonej do kuratoriów i inspektoratów. Krytykowany za marginalizację istotnych z punktu widzenia prawideł rozwoju dziecka form aktywności, jak gry, zabawy i zajęcia dowolne, został w roku 1950 zastąpiony pierwszym oficjalnie wydanym programem pt. „Zajęcia w przedszkolu”, który obowiązywał do roku 1954 i doczekał się dwukrotnego wznowienia²⁴⁷.

Wydany przez Ministerstwo Oświaty w roku 1952 program tymczasowy pt. „Zajęcia w przedszkolu”²⁴⁸ wyraźnie zaleca „(...) wychowywać i rozwijać dzieci wszechstronnie (fizycznie, umysłowo, moralnie i estetycznie) (...)” i „(...) dbać o wychowanie artystyczne (...)” poprzez – między innymi – pieśń i muzykę²⁴⁹. W uszczegółowionym materiale programowym – wśród ośmiu obszarów – na miejscu szóstym figuruje umuzykalnienie²⁵⁰ (kolejność, w jakiej zestawiono obszary szczegółowe, wydaje się wynikać z przyjętej przez autorów programu hierarchii ważności poszczególnych treści²⁵¹). Zgodnie z zawartymi w opisywanym programie postulatami, obowiązkowe zajęcia z zakresu umuzykalnienia powinny odbywać się 2-3 razy w tygodniu – w zależności od grupy wiekowej (w grupie najmłodszej – około 10 minut, w grupie średniej – 15-20 minut i w grupie najstarszej – 20-25 minut)²⁵².

Program wymienia następujące cele umuzykalnienia (przytoczone w brzmieniu oryginalnym):

- kształcenie wrażliwości estetycznej dzieci poprzez wzbudzanie zamiłowania do śpiewu, muzyki i ruchu przy muzyce;
- [nabywanie – przyp. aut.] umiejętności śpiewania łatwych piosenek oraz słuchania śpiewu wychowawczyni i najprostszych utworów muzycznych;
- kształcenie słuchu: poczucia rytmu i melodii oraz pamięci muzycznej [elementy

²⁴⁷ J. Karbowniczek, *Z historii wychowania przedszkolnego*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, s. 68-70.

²⁴⁸ *Zajęcia w przedszkolu – program tymczasowy*, Ministerstwo Oświaty, PZWS, Warszawa 1952.

²⁴⁹ Ibidem, s. 3.

²⁵⁰ Ibidem, s. 8.

²⁵¹ Wskazuje na to następujące sformułowanie: „Dlatego w układzie zajęć w przedszkolu wychowanie fizyczne stawiamy na pierwszym miejscu” – rzeczywiście, pierwszy w kolejności obszar poświęcono ćwiczeniom i zabawom ruchowym, co umotywowano oczywistymi uwarunkowaniami okresu powojennego - ibidem, s. 8.

²⁵² Ibidem, s. 12, 139.

podstawowych zdolności muzycznych – przyp. aut.];

- wyrobienie karności i uwagi oraz umiejętności podporządkowania jednostki grupie [w opinii autora niniejszej dysertacji eufemistyczne określenie wdrożenia do wychowania w duchu socjalizmu – co bezpośrednio wynika z kontekstu jednoznacznych postulatów zawartych w innych miejscach tego programu²⁵³];
- wytworzenie radosnego i pogodnego nastroju u dzieci, wyrobienie sprawnych i zgrabnych ruchów²⁵⁴.

Uszczegółowiony materiał zawarty w tym programie został podzielony na trzy części, odpowiadające grupom wiekowym. Po każdej części podano założone wyniki pracy [efekty – przyp. aut.], przewidziane do osiągnięcia w każdym z obszarów, jak też przykładowy repertuar piosenek (utwory o tematyce prosocjalistycznej – pierwszomajowe, o zawodach społecznie użytecznych, patriotyczne, ludowe i inne dziecięce piosenki, np. związane z porami roku).

I tak dla grupy dzieci trzy- i czteroletnich przewidziano w zakresie umuzykalnienia słuchanie wykonywanych przez wychowawczynię prostych piosenek o tekście zrozumiałym dla dzieci, podejmowanie prób śpiewania piosenek najkrótszych i najprostszych (o ambitusie kwinty – d¹-a¹) z zastosowaniem umiarkowanej siły głosu (unikanie krzyku) oraz uczestnictwo w najprostszych zabawach przy śpiewie wychowawczynie. Założone wyniki pracy w tej grupie to – poza próbami śpiewania najprostszego repertuaru – także umiejętność realizowania prostych poleceń wychowawczynie, towarzyszących zabawom ze śpiewem (np. określony sposób ustawienia się)²⁵⁵.

W zakresie treści umuzykalnienia w grupie dzieci cztero- i pięcioletnich poszerzono ambitus piosenek do seksty (d¹-h¹), wprowadzono też próby śpiewu indywidualnego. Zalecono stosowanie ćwiczeń słuchowych (rozróżnianie głosów z najbliższego otoczenia, różnicowanie rejestrów – wysoko/cienko – nisko/grubo, rozpoznawanie znanych piosenek po ich melodii nuconej bez słów lub granej na instrumencie) oraz ćwiczeń rytmicznych (wyklaskiwanie rytmu znanych, łatwych piosenek, poruszanie się w sposób zgodny z rytmem piosenki śpiewanej przez wychowawczynię bądź grupę dzieci). Oprócz zabaw ze śpiewem (jak miało to miejsce w grupie najmłodszej) wprowadzono zapoznanie z instrumentami perkusyjnymi (wymieniono bębenek, kołatkę i trójkąt). Postulowane wyniki pracy zakładały osiągnięcia takie, jak przyswojenie „(...) około 15 nowych piosenek z wyraźną wymową słów

²⁵³ Wskazują na to jednoznacznie sformułowane zadania przedszkola oraz postulaty odnośnie osobowości i postawy [polityczno-społecznej – przyp. aut.] wychowawczynie – ibidem, s. 4-5.

²⁵⁴ Ibidem, s. 135.

²⁵⁵ Ibidem, s. 135-136.

i umiarkowanym natężeniem głosu”, uzyskanie poczucia rytmu wystarczającego do poruszania się w sposób zgodny z rytmem piosenki, a ponadto umiejętności w zakresie przestrzegania „(...) ładu i porządku przy zabawach ze śpiewem” oraz „samodzielnego organizowania się grupy dziecięcej”²⁵⁶.

W grupie dzieci pięcio- i sześciolletnich przewidziano – w ramach umuzykalnienia – stosowne do możliwości wynikających z wieku rozwinięcie i wzbogacenie ww. aktywności muzycznych: rozszerzono ambitus piosenek (śpiewanych zbiorowo lub – „(...) od czasu do czasu” – indywidualnie) do siedmiu lub ośmiu dźwięków (d^1 - c^2 - d^2), przy czym zalecono uwzględniać w dziecięcym wykonawstwie elementarne cieniowanie w zakresie dynamiki i tempa, a także – wyrażającą się w unikaniu krzyku i stosowaniu „(...) śpiewu umiarkowanego pod względem siły głosu” – dbałość o podstawową poprawność emisyjną; do repertuaru bardzo prostych utworów przeznaczonych do słuchania włączono pieśni i muzykę ludową; tam, gdzie to możliwe (z oczywistych przyczyn technicznych), zalecono słuchanie audycji radiowych dla przedszkoli; w ramach ćwiczeń słuchowych – podtrzymano ćwiczenia obecne w grupie młodszej, rozszerzono jednak zakres dźwięków, a także piosenek i pieśni do rozpoznawania na podstawie odcinków nuconych lub granych („Hymn państwowy”, „Międzynarodówka”, „Hymn młodzieży”), wprowadzono też „wydawanie poleceń za pomocą umówionych sygnałów dźwiękowych”; w ramach ćwiczeń rytmicznych – oprócz aktywności wymienionych dla grupy dzieci cztero- i pięcioletnich – wprowadzono odtwarzanie rytmu znanych piosenek w małych zespołach orkiestry perkusyjnej, do zabaw ze śpiewem dodano zabawy inscenizowane oraz proste formy taneczne. Wyniki pracy w grupie najstarszej zakładały – poza utrzymanymi w mocy postulatami odnoszącymi się do grupy cztero- i pięcioletników (także w zakresie ilości pozycji repertuaru wokalnego – także około 15 piosenek) – umiejętność odtwarzania rytmu piosenek na instrumentach perkusyjnych oraz „(...) słuchania audycji radiowych, śpiewu wychowawczyni i prostych utworów muzycznych”²⁵⁷.

Do opisywanego programu dołączono wskazówki metodyczne dla wychowawczyń, w których osobno potraktowano śpiewanie piosenek, słuchanie śpiewu i muzyki, audycje radiowe oraz ćwiczenia słuchowe i rytmiczne (przy tej okazji uznano za właściwe wykorzystywanie pomysłów dzieci)²⁵⁸.

Na bazie powyższego można wysnuć wniosek, że treści muzyczne w założeniach

²⁵⁶ Ibidem, s. 136-137.

²⁵⁷ Ibidem, s. 137-138.

²⁵⁸ Ibidem, s. 139-144

tymczasowego programu z roku 1952 jawią się jako uzupełniające treści pozostałe, wyraźnie uznane za istotniejsze dla rozwoju dziecka, zaś wręcz służebne względem panującej wówczas ideologii, choć w opisywanym dokumencie potraktowano je ze starannością, uwzględniając ewentualne braki w wykształceniu wychowawczyń. Akcent położono na aktywność wokalną dzieci i wychowawczynie, co świadczy o tym, iż wśród szczególnie pożądaných kompetencji muzycznych kadr pedagogicznych dla tego okresu należy wymienić – obok podstawowych zdolności muzycznych – możliwie szeroko rozumiane kompetencje wokalne, ale też – choćby elementarną – znajomość zapisu nutowego i (co najmniej) taką samą umiejętność w zakresie gry na instrumencie melodycznym – o czym wyraźnie wspominają następujące fragmenty:

- „Piosenki należy śpiewać z dziećmi we właściwej tonacji, tak jak podaje zapis nutowy (...) W tym celu należy przed rozpoczęciem śpiewu odnaleźć przy pomocy instrumentu lub kamertonu początkowy dźwięk piosenki”;
- „Wychowawczynie powinna śpiewać czysto, rytmicznie, lekko, z umiarkowanym natężeniem głosu i wyraźną wymową tekstu”²⁵⁹;
- „Jeżeli w przedszkolu jest instrument i wychowawczynie potrafi na nim grać poprawnie, może niekiedy wykonać najprostsze utwory, jak marsze, tańce ludowe, kołysankę. (...) Przy braku dostatecznego opanowania gry na instrumencie przez wychowawczynię można korzystać z pomocy osób z zewnątrz pod warunkiem omówienia z wychowawczynią repertuaru. Należy zwracać uwagę na poprawność wykonania utworów”²⁶⁰.

Ostatni z przytoczonych cytatów zawiera oczywistą przesłankę, iż wychowawczynie – choćby nawet nie opanowała gry na instrumencie w stopniu zadowalającym – powinna jednak nie tylko znać właściwy dla dzieci przedszkolnych repertuar prostych utworów instrumentalnych, ale też mieć na tyle duże możliwości w zakresie percepcji muzyki, by móc weryfikować poprawność muzycznych wykonania. Zresztą, w innym miejscu programu można odczytać, iż wychowawczynie „(...) nie powinna zacieśniać się w swym zawodzie, lecz interesować literaturą, sztuką, nauką”²⁶¹.

Opisywany program stawia też wyraźne ograniczenia w zakresie nanoszenia zmian w tekstach piosenek znanych, jak też w wykorzystywaniu w oficjalnej sytuacji dydaktycznej różnego rodzaju twórczości własnej wychowawczynie: „Niedopuszczalne jest podkładanie

²⁵⁹ Ibidem, s. 140.

²⁶⁰ Ibidem, op. cit., s. 141-142.

²⁶¹ Ibidem, op. cit., s. 5.

nowych tekstów pod znane melodie ludowe i inne oraz stosowanie własnych kompozycji”²⁶². Z punktu widzenia autora niniejszej dysertacji (opartego na bogatym doświadczeniu zawodowym) ograniczenie to wydaje się być w wielu przypadkach uzasadnione – zarówno dbałością o czystość i autentyczność przekazu dziedzictwa kulturowego, do którego niewątpliwie zaliczyć można ludowe piosenki, jak i zasadą *primo non nocere*, nakazującą troskę o dostarczanie dzieciom w wieku przedszkolnym ze wszelkich miar właściwych wzorców – tak w warstwie językowej, jak i muzycznej, czemu w wielu przypadkach (jeśli nie w większości) domorośła twórczość nauczycieli przedszkoli zapewne i dziś (a może zwłaszcza dziś?) sprostać nie zdoła. Nie można także wykluczyć, iż takie podejście do sprawy w przypadku wzmiankowanego programu wynika w jakimś stopniu z obawy o ewentualne wypaczenie przesłania ideologicznego. Tym nie mniej odgórne ograniczenie inwencji twórczej pedagoga – choćby w imię zachowania wierności przekazu kulturowego – zwłaszcza w kontekście współczesnych tendencji – wydaje się dodatkowo akcentować odległość czasową tego dokumentu.

Opisany powyżej program doczekał się kontynuacji w postaci kilku wznowień, w których zawarto pewne zmiany.

Tymczasowy program „Zajęcia w przedszkolu” z roku 1957²⁶³ – którego wznowienie umotywowano wyczerpaniem dotychczasowych wydań „(...) przy równoczesnym przedłużaniu się prac nad nowym programem” – w założeniach jego twórców stanowi wersję znacznie skróconą, poprawioną i uaktualnioną. Dostrzega się w nim i wyraźnie akcentuje pierwszoplanową rolę zabawy będącej głównym rodzajem działalności dziecka w wieku przedszkolnym, zaś w poszczególnych działach – celem „(...) zlikwidowania dotychczasowego przedydaktyzowania (...)” – ograniczono tematykę i usunięto z nich treści zbyt trudne²⁶⁴. W stosunku do programu z roku 1952 wprowadzono podział na grupy jednolite wiekowo (trzy-, cztero-, pięcio- i sześciolatki), zrezygnowano też z opisu zamierzonych efektów. Wśród zadań przedszkola odnośnie wychowania muzycznego nic nie zmieniono, cele umuzykalnienia także nie uległy zmianie.

W materiale programowym z zakresu umuzykalnienia generalnie pozostawiono te same treści, co w wydaniu z roku 1952 – z tym, iż przy omówieniu treści programowych dla trzylatków brak w tym miejscu wskazówek co do sposobu emisji głosu. Dla grupy

²⁶² Ibidem, s. 140.

²⁶³ *Zajęcia w przedszkolu – program tymczasowy*, Ministerstwo Oświaty, PZWS, Warszawa 1957.

²⁶⁴ Ibidem, s. 3.

czterolatków – oprócz ww. aktywności – wprowadzono zapoznanie się z bębenkiem²⁶⁵. Treści muzyczne przewidziane dla grupy pięciolatków i sześciolatków pozostały takie same, jak – odpowiednio – dla cztero- i pięciolatków oraz pięcio- i sześciolatków w wydaniu poprzednim (w grupie najstarszej wśród aktywności nie wymieniono inscenizacji, nie podano też propozycji utworów do rozpoznawania po linii melodycznej)²⁶⁶. Generalnie zrezygnowano z określenia ambitusu piosenek dla poszczególnych grup wiekowych, co – w opinii autora niniejszej dysertacji – należy odczytać jako przesadny minimalizm (choć mógł on mieć swoje źródło w – mniej lub bardziej słusznym – przekonaniu o bezcelowości zamieszczania tego rodzaju informacji jako nieprzydatnych – w kontekście umiejętności wychowawczyń, co jednak pozostaje w sferze domysłów). Zawarte w programie wskazówki metodyczne także znacznie skrócono w stosunku do wydania z roku 1952, zachowując jednak – co do zasady – ten sam sens i charakter zawartego w nich przekazu (nie podano np. ram czasowych obowiązkowych zajęć z zakresu umuzykalnienia dla poszczególnych grup wiekowych, nie wspomniano o konieczności śpiewania we właściwej tonacji, a tym samym – pominięto [istotne – przyp. aut.] zaakcentowanie konieczności posługiwania się zapisem nutowym – choć podano na końcu propozycje bibliograficzne, a wśród nich śpiewniki)²⁶⁷. Wydanie wzmiankowanego programu z roku 1959²⁶⁸ pod względem ujęcia zawartych w nim treści muzycznych jest takie samo, jak zaprezentowane powyżej w wydaniu z roku 1957.

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania wymienia następujące cele wychowania przedszkolnego:

1. Wszechstronny rozwój dzieci i przygotowanie ich do rozpoczęcia nauki w szkole.
2. Pomoc rodzicom pracującym w zakresie opieki wychowawczej nad dziećmi²⁶⁹.

Pozostający w zgodności z ww. aktem prawnym program wychowania w przedszkolu z roku 1962²⁷⁰ wśród ogólnie sformułowanych wychowawczych zadań przedszkola wymienia m. in. rozwijanie wrażliwości estetycznej dziecka. Odniesienia do muzyki pojawiają się wśród uszczegółowionych zadań wychowawczych w następujących miejscach:

- w zakresie kierowania poznawaniem przez dziecko otaczającej rzeczywistości i wyrabiania umiejętności zachowania się w kontaktach z ludźmi i światem przyrody (obszar II) – zapoznanie z utworami literatury dziecięcej, sztuki ludowej

²⁶⁵ Ibidem, s. 97-98.

²⁶⁶ Ibidem, s. 98-99.

²⁶⁷ Ibidem, s. 99-103.

²⁶⁸ *Zajęcia w przedszkolu – program tymczasowy*, Ministerstwo Oświaty, PZWS, Warszawa 1959.

²⁶⁹ Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz. U. 1961 nr 32, poz. 160).

²⁷⁰ *Program wychowania w przedszkolu*, Ministerstwo Oświaty, PZWS, Warszawa 1962; program wydano na podstawie zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 17 lipca 1962 r. nr P1-3071/62 w sprawie programu wychowania w przedszkolu (Dz. U. nr 10, poz. 113).

- [w tym zapewne i muzyki – przyp. aut.] oraz utworami muzycznymi dla dzieci²⁷¹;
- w zakresie rozwijania sprawności technicznych i wrażliwości estetycznej (obszar III) – umuzykalnianie dzieci, dokonujące się poprzez:

- a. budzenie wrażliwości muzycznej i zamiłowania do śpiewu, muzyki i tańca przez umożliwienie dzieciom słuchania śpiewu i muzyki oraz obserwowania prostych form tanecznych;
- b. rozwijanie umiejętności odtwarzania rytmu i melodii głosem, ruchem lub na instrumentach perkusyjnych używanych w przedszkolu²⁷².

Część druga powyższego dokumentu zawiera uszczegółowiony program wychowawczo-dydaktyczny dla czterech grup wiekowych – trzy-, cztero-, pięcio- i sześciolatków, gdzie ujęto zagadnienia tematyczne opatrzone uwagami o realizacji programu. Warto przyjrzeć im się bliżej.

Wśród aktywności muzycznych przeznaczonych do realizacji w grupie dzieci trzyletnich wymieniono słuchanie najprostszych piosenek śpiewanych przez wychowawczynię, próby ich śpiewania podejmowane przez dzieci – tak indywidualnie, jak i zbiorowo, a także zabawy ruchowe [muzyczno-ruchowe – przyp. aut.] przy śpiewie wychowawczyni lub przy akompaniamencie instrumentu muzycznego [rytmicznego bądź melodycznego – przyp. aut.]²⁷³ W osobnym akapicie podkreślono doniosłość umuzykalniania dla ogólnego rozwoju trzylatka, w tym dla rozwoju mowy, stąd zalecono wychowawczyniom poświęcenie temu obszarowi wiele uwagi i możliwie częste stosowanie tych aktywności²⁷⁴.

W grupie dzieci czteroletnich – w myśl zaleceń zawartych w omawianym dokumencie – oprócz ww. aktywności muzycznych, których stosowanie podtrzymano, zalecono stopniowe wprowadzanie elementów gry na prostych instrumentach perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku – grzechotce, kołatce i tamburynie²⁷⁵, przy czym zasugerowano, by instruować dzieci, w jaki sposób z nich korzystać²⁷⁶.

Wśród aktywności muzycznych przewidzianych dla dzieci pięcioletnich omawiany dokument wymienia słuchanie i śpiewanie piosenek, zabawy ruchowe ze śpiewem, rytmiczne, inscenizowane i taneczne, wzbogacone o elementy biegu, podskoków i cwału, a także kontynuację gry na dostępnym instrumentarium [orffowskim – przyp. aut.] – indywidualnej oraz zbiorowej z zastosowaniem instrumentów jednego rodzaju. Osobne miejsce poświęcono

²⁷¹ Ibidem, s. 6.

²⁷² Ibidem, s. 8.

²⁷³ Ibidem, s. 14.

²⁷⁴ Ibidem, s. 17.

²⁷⁵ Ibidem, s. 24.

²⁷⁶ Ibidem, s. 27.

zagadnieniu kształcenia słuchu i poczucia rytmu, wymieniając wśród ćwiczeń rozpoznawanie znanych piosenek śpiewanych bez słów lub granych na instrumencie, rozróżnianie dźwięków wysokich i niskich, poruszanie się zgodne z rytmem śpiewanej przez wychowawczynię lub granej piosenki (marsz, bieg, podskoki) oraz rozróżnianie głosów z otoczenia (sygnały pojazdów, głosy zwierząt czy brzmienie [znanych dziecku – przyp. aut.] instrumentów perkusyjnych)²⁷⁷. W uwagach o realizacji programu dla tej grupy wiekowej nie wspomniano nic o treściach muzycznych.

Dzieci sześciolatnie – zgodnie z wytycznymi zawartymi w prezentowanym dokumencie – poza słuchaniem zrozumiałych pod względem treści literackich piosenek śpiewanych przez wychowawczynię – powinny śpiewać indywidualnie i zbiorowo z zastosowaniem elementarnego cieniowania dynamiką i tempem, słuchać bardzo łatwych utworów muzycznych – w tym pieśni i muzyki ludowej, korzystać z dedykowanych dla przedszkoli radiowych audycji umuzykalniających, uczestniczyć w rytmicznych, tanecznych i inscenizowanych zabawach ze śpiewem, wykonywanie prostych form tanecznych, opartych na motywach tańców ludowych, a także odtwarzanie rytmu piosenek za pomocą instrumentów perkusyjnych w małych zespołach. Podobnie, jak miało to miejsce powyżej, osobną uwagę zwrócono na konieczność kształcenia słuchu i poczucia rytmu poprzez rozpoznawanie znanych piosenek na podstawie melodii nuconych lub granych w całości i we fragmentach, ale też na podstawie ich rytmu, rozróżnianie dźwięków niższych i wyższych, klaskanie w rytmie znanych piosenek, poruszanie się zgodne z rytmem melodii (marsz, bieg, podskoki) i rozpoznawanie brzmienia niektórych spośród znanych instrumentów muzycznych (wymieniono przykład fortepianu i skrzypiec)²⁷⁸. W uwagach do realizacji programu wymieniono jedynie nowe formy umuzykalnienia, jak audycje radiowe i słuchanie muzyki mechanicznej w ogóle oraz łatwe układy taneczne²⁷⁹.

Dodatek do opisywanego dokumentu, zawierający uwagi o realizacji programu w przedszkolu jednooddziałowym porusza kwestię organizowania zajęć umuzykalniających w takich placówkach, zalecając prowadzenie zajęć z tego obszaru na trzech poziomach, by móc uwzględnić zróżnicowane wiekiem możliwości głosowe, słuchowe i ruchowe dzieci²⁸⁰.

Opisany wyżej program wychowania w przedszkolu z roku 1962 odniósł się do całości edukacji muzycznej w przedszkolu w sposób dość wyczerpujący, na podstawie czego można

²⁷⁷ Ibidem, s. 37.

²⁷⁸ Ibidem, s. 51-52.

²⁷⁹ Ibidem, s. 54.

²⁸⁰ Ibidem, s. 56.

wysunąć wniosek o poważnym potraktowaniu treści muzycznych wśród pozostałych treści przeznaczonych do realizacji na tym szczeblu. Za ograniczenie tego programu można jednak uznać całkowity brak odniesień do muzycznej twórczości dzieci czy też do łączenia różnych elementów poszczególnych sztuk, np. plastyki z muzyką. W ocenie autora niniejszej pracy nie zmienia to jednak znacząco pozytywnego odbioru tego dokumentu w zakresie treści muzycznych – zwłaszcza w kontekście dokumentów późniejszych, jak będzie to pokazane niżej.

Wprowadzony zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 11 maja 1973 r. „Program wychowania w przedszkolu”²⁸¹ rozróżnia cztery obszary zadań wychowawczych przedszkola i treści pracy wychowawczej – wychowanie estetyczne zajmuje między nimi miejsce ostatnie (po wychowaniu zdrowotnym, społeczno-moralnym i umysłowym). Wśród zadań przedszkola w zakresie wychowania estetycznego w opisywanym programie wymieniono wzbogacanie przeżyć i wyobraźni oraz kształtowanie postawy twórczej w kontaktach z otoczeniem, a zwłaszcza (przytaczam brzmienie oryginalne):

- wyrabianie wrażliwości na wartości estetyczne w przyrodzie, technice i sztuce, na piękno postępowania i czynów człowieka;
- kształtowanie umiejętności dostrzegania i porównywania zjawisk wizualnych, dźwiękowych, dotykowych i innych;
- rozwijanie różnorodnych form twórczości dziecięcej z uwzględnieniem prób łączenia różnych rodzajów ekspresji;
- kształtowanie czynnej postawy w zakresie estetyki i kultury życia codziennego²⁸².

Część druga opisywanego programu – poświęcona pracy wychowawczej w przedszkolu – zawiera uszczegółowione treści odpowiadające czterem obszarom pracy wychowawczej, z podziałem na grupy wiekowe (trzy-, cztero-, pięcio- i sześciolatki – tak, jak uczyniono w programach z lat 1957, 1959 i 1962).

W obszarze wychowania estetycznego dla dzieci trzyletnich umuzykalnienie stanowi ostatni – czwarty w kolejności – dział treści (po estetyce życia codziennego, obcowaniu z przyrodą, sztuką i wytworami techniki oraz po działalności plastyczno-konstrukcyjnej). Treści muzyczne [bądź związane z propedeutyką wychowania muzycznego – przyp. aut.] odnajdziemy tam – poza fragmentem traktującym o umuzykalnieniu – w punkcie poświęconym obcowaniu z przyrodą, sztuką i wytworami techniki – wychowaniu

²⁸¹ *Program wychowania w przedszkolu*, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, PZWS, Warszawa 1973; program wprowadzony na podstawie Zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 11 maja 1973 r. (Nr KO-410-3/73).

²⁸² *Ibidem*, s. 6, 8.

estetycznemu sprzyjać ma „poznawanie elementarnych wartości (...) dźwiękowych, (...) słuchowych (...)”, „zwracanie uwagi na proste zjawiska i zmiany zachodzące w otoczeniu (...), dźwięki (...) towarzyszące tym zjawiskom”, a także „obcowanie z wytworami sztuki (...), słuchanie prostych utworów muzycznych (...)”²⁸³. W ramach umuzykalnienia dzieci trzyletnie powinny słuchać krótkich piosenek wykonywanych przez nauczycielkę (ilustrowanych zabawkami lub obrazkami), spostrzegać i określać różne zjawiska akustyczne w otoczeniu, powtarzać za nauczycielką krótkie, rytmiczne tekstów, podejmować próby śpiewania – zbiorowo i indywidualnie – słów, krótkich zdań i jednozwrotkowych piosenek oraz uczestniczyć w zabawach rytmicznych przy akompaniamencie dowolnego instrumentu muzycznego (w formie opowieści ruchowych). Zalecono też wzbogacanie wykonywania stawianych przez nauczycielkę zadań o wykorzystywanie pomocy akustycznych²⁸⁴.

Dla dzieci czteroletnich w ramach umuzykalnienia zalecono – podobnie, jak w przypadku trzylatków – słuchanie kilkuzwrotkowych już piosenek (o zrozumiałym tekście; aktywność tę wymieniono także w obszarze wychowania estetycznego poświęconego obcowaniu z przyrodą, sztuką i wytworami techniki²⁸⁵) – również ilustrowanych zabawkami lub obrazkami, spostrzeganie i określanie zjawisk akustycznych z najbliższego otoczenia, rozpoznawanie znanej dzieciom piosenki na podstawie melodii nuconej lub granej przez nauczycielkę na [dowolnym melodycznym – przyp. aut.] instrumencie muzycznym, powtarzanie za nauczycielką lub według własnych pomysłów krótkich, rytmicznych tekstów korespondujących tematycznie z zajęciami umuzykalniającymi, śpiewanie krótkich zdań i łatwych piosenek z odwzorowywaniem ich przebiegu rytmicznego za pomocą najprostszych form ruchu, zbiorowy i indywidualny śpiew prostych piosenek, zabawy ilustrujące treść piosenek za pomocą właściwie dobranych elementów ruchu (przy śpiewie nauczycielki), zabawy rytmiczne z wykorzystaniem rozmaitych rekwizytów – przy akompaniamencie dowolnego instrumentu muzycznego oraz zaznajomienie z najprostszymi instrumentami rytmicznymi – grzechotką, kołatką i tamburynem, a także próby indywidualnego posługiwania się nimi²⁸⁶.

Treści składające się na umuzykalnienie w grupie dzieci pięcioletnich zostały bardziej rozbudowane – obok aktywności pozostawionych (słuchanie piosenek w wykonaniu nauczycielki, rozpoznawanie ich na podstawie melodii nuconej lub granej, śpiew zbiorowy

²⁸³ Ibidem, s. 34.

²⁸⁴ Ibidem, s. 35.

²⁸⁵ Ibidem, s. 47.

²⁸⁶ Ibidem, s. 48.

i indywidualny [z wykorzystaniem materiału o większym stopniu trudności – przyp. aut.], wypowiadanie krótkich tekstów rytmicznych według własnego pomysłu) dodano spostrzeganie i określanie zjawisk akustycznych związanych z tym samym źródłem dźwięku, słuchanie muzyki w wykonaniu bezpośrednim lub z nagrań, rozróżnianie tempa i dynamiki, a także rejestrów skrajnych (wysoko i nisko), rozróżnianie skali głosu instrumentu muzycznego, zabawy rytmiczne ze śpiewem z prostymi elementami ruchowymi, inscenizacje oparte na tekście piosenki, zabawy z zastosowaniem elementów tanecznych oraz zabawy przy akompaniamencie dowolnego instrumentu muzycznego w formie opowieści ruchowych, nawiązujące tematycznie do treści piosenki²⁸⁷.

W pracy nad wychowaniem estetycznym dzieci sześciolletnich – w ramach obcowania z przyrodą, sztuką i wytworami techniki – zalecono zapoznavanie ze sztuką swojego regionu, zwłaszcza zaś ze sztuką ludową i tradycją²⁸⁸. Można zatem – zdaniem autora niniejszej pracy – włączyć w ten obszar także szeroko pojmowaną muzykę ludową – zwłaszcza piosenki i tańce ludowe. W zakresie umuzykalnienia dzieci sześciolletnich znacznie rozwinięto formy aktywności muzycznej stosowane w grupach młodszych – zgodnie z wymaganiami płynącymi z uwarunkowań rozwojowych. Do treści tego obszaru zaliczono wzbogacenie repertuaru utworów muzycznych przeznaczonych do słuchania na żywo bądź z nagrań o pieśni i tańce ludowe – ze zwracaniem uwagi na powtórzenia i kontrasty, zalecono wykorzystywanie muzycznych audycji radiowych dla przedszkoli, określanie charakteru [słuchanej – przyp. aut.] muzyki, rozróżnianie brzmienia wybranych instrumentów muzycznych (fortepian, skrzypce, trąbka), wypowiadanie krótkich tekstów rytmicznych z wykorzystaniem inwencji twórczej dzieci – także w zakresie proponowania melodii, wyczuwanie metrum dwu- i trzymiarowego, rozpoznawanie [znanych – przyp. aut.] piosenek na podstawie wyklaskiwanego przebiegu muzycznego, śpiew indywidualny i zbiorowy – z uwzględnieniem własnych pomysłów interpretacyjnych dzieci, zabawy rytmiczne ze śpiewem lub przy akompaniamencie dowolnego instrumentu muzycznego – według pomysłu nauczycielki lub najmłodszych, oparte o teksty piosenek inscenizacje z podziałem na role, realizowanie prostych form tanecznych z wiodącą rolą polskich tańców ludowych, opowieści ruchowe oparte na treści piosenki, wiersza lub opowiadania przy akompaniamencie instrumentu muzycznego [autorzy nie precyzują jego rodzaju, stąd można przyjąć, że chodzi o dowolny instrument muzyczny – przyp. aut.] oraz grę zespołową na instrumentach perkusyjnych – niemelodycznych i melodycznych, wraz z podejmowaniem prób dyrygowania

²⁸⁷ Ibidem, s. 65-66.

²⁸⁸ Ibidem, s. 80.

zespołem instrumentalnym²⁸⁹.

Opisany powyżej program z roku 1973 zawiera rozbudowane treści, składające się na wychowanie muzyczne w przedszkolu. Choć wydaje się, że silniej akcentowana jest w nim (szeroko rozumiana) aktywność wokalna, uwzględniono też i pozostałe rodzaje aktywności. Pojawiające się tam – tu i ówdzie – wzmianki o uwzględnianiu pomysłów dzieci podczas różnorodnych zajęć muzycznych – zdaniem autora niniejszej pracy – dobrze wpisują się w bliższy nowoczesnemu podejściu nurt propagujący stymulowanie postaw twórczych wśród podopiecznych. Jeśli chodzi o postulowane kompetencje muzyczne osób wypełniających założenia wzmiankowanego programu, dla jego poprawnej realizacji należałoby z całą pewnością posiadać wysoko rozwinięte podstawowe zdolności muzyczne i – przede wszystkim – wokalne (a także ściśle z nimi powiązane dobre warunki głosowe i prawidłową w każdym względzie emisję głosu), gra na instrumencie muzycznym oraz umiejętności ruchowo-taneczne byłyby z pewnością cennym dodatkiem.

„Zakres treści wychowania i kształcenia dla dzieci sześciolletnich” – wydany w 1977 roku w formie wkładki do programu wychowania w przedszkolu obowiązującego od 1 września 1973 r.²⁹⁰ – powstał w związku z upowszechnieniem wychowania przedszkolnego dla wszystkich dzieci sześciolletnich i miał na celu „(...) maksymalne wyrównanie startu szkolnego i zapewnienie ciągłości oddziaływania przedszkola i szkoły (...)”. Program ten wymienia (te same, co program z 1973 r.) zadania wychowawczo-dydaktyczne przedszkola w zakresie wychowania estetycznego po wychowaniu moralno-społecznym, umysłowym i technicznym, zaś przed zdrowotnym²⁹¹. Treści programowe wchodzące w skład umuzykalnienia podzielono na następujące obszary:

- wyrabianie umiejętności słuchania i śpiewania piosenek (w skali c^1 - c^2);
- kształcenie umiejętności gry na instrumentach (rytmicznych i melodycznych);
- rozwijanie umiejętności wyrażania muzyki ruchem (zabawy rytmiczne, ćwiczenia w estetycznym poruszaniu się, uwalnianie na zmiany tempa i dynamiki oraz na akcent metryczny w taktach dwu-, trzy- i czteromiarowych, nauka prostych tańców – głównie ludowych);
- rozwijanie inwencji muzycznej i ruchowej (ćwiczenia oparte na improwizacji słowno-muzycznej, muzycznej i ruchowej);

²⁸⁹ Ibidem, s. 81-82.

²⁹⁰ *Zakres treści wychowania i kształcenia dla dzieci sześciolletnich (wkładka do programu wychowania w przedszkolu obowiązującego od 1 września 1973 r.)*, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, WSiP, Warszawa 1977; program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi zatwierdzony decyzją Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 8 marca 1977 r. (nr PN1-41-1/77).

²⁹¹ Ibidem, s. 6.

- rozwijanie wrażliwości słuchowej i umiejętności odbierania muzyki (zagadki melodyczne i sonorystyczne, rozpoznawanie rejestru i dynamiki, wdrażanie do słuchania krótkich utworów wokalnych i instrumentalnych, organizowanie różnych form koncertów – muzyka żywa i mechaniczna)²⁹².

Jak pokazano, opisany powyżej program w zasadzie niczym istotnym (poza sposobem podziału treści programowych z obszaru umuzykalnieni) nie różnił się od programu z roku 1973. To samo zresztą należy powiedzieć o wydanym w 1977 r. „Programie pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym”²⁹³ i o „Programie wychowania w przedszkolu” z roku 1984²⁹⁴, który był scaloną wersją programu z roku 1973 oraz wyżej opisanej wkładki do tego programu z roku 1977. We wprowadzeniu [po raz kolejny – przyp. aut.] dostrzeżono fakt toczącej się dyskusji społeczno-oświatowej i zapowiedziano „(...) podjęcie intensywnych prac nad weryfikacją i nowelizacją treści przeznaczonych dla kolejnych grup przedszkolnych, w celu nadania im mniej obligatoryjnego charakteru”²⁹⁵.

Minimum programowe wychowania przedszkolnego dla dzieci 3-6-letnich, stanowiące załącznik nr 1 do zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 kwietnia 1992 r.²⁹⁶ wśród przewidzianych do realizacji treści programowych wyodrębnia obszar wrażliwości estetycznej i aktywności twórczej, obejmujący:

- budzenie wrażliwości estetycznej dzieci w kontaktach z przyrodą, techniką i sztuką;
- umożliwianie dzieciom kontaktu z literaturą, teatrem, plastyką, filmem i muzyką;
- rozwijanie różnorodnych form twórczości dziecięcej z uwzględnieniem prób łączenia różnych rodzajów ekspresji słownej, ruchowej, muzycznej i plastycznej;
- kształtowanie umiejętności posługiwania się różnorodnymi materiałami, przyborami i narzędziami w działalności plastyczno-konstrukcyjnej;
- wdrażanie do organizowania i wykonywania pracy.

Opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 1992 roku „Program wychowania w przedszkolu” (zatwierdzony wzmiankowanym już zarządzeniem Ministra

²⁹² Ibidem, s. 27-29.

²⁹³ *Program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym*, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, WSiP, Warszawa 1977; program zatwierdzony decyzją Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 8 marca 1977 r. (nr PN 1-41-1/77).

²⁹⁴ *Program wychowania w przedszkolu*, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, WSiP, Warszawa 1984; program wprowadzono zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 11 maja 1973 r. (nr KO-410-3/73), zmiana z dnia 8 marca 1977 r. (nr KO-PN1-41-1/77).

²⁹⁵ Ibidem, op. cit., s. 3.

²⁹⁶ Załącznik do zarządzenia MEN z dnia 11 kwietnia 1992 r. w sprawie minimum programowego wychowania przedszkolnego oraz zestawu dopuszczonych do użytku programów wychowania przedszkolnego, Monitor Polski nr 12 r. 1992, poz. 86.

Edukacji Narodowej z dnia 11 kwietnia 1992 r., wydany w formie broszurowej) wśród ogólnych zadań wychowania estetycznego wymienia:

- wzbogacanie przeżyć i wyobraźni, kształtowanie postawy twórczej w kontaktach z otoczeniem;
- wyrabianie wrażliwości na wartości estetyczne w przyrodzie, technice i sztuce, na piękno postępowania i czynów człowieka;
- kształtowanie umiejętności dostrzegania i porównywania zjawisk wizualnych, dźwiękowych, dotykowych i innych;
- rozwijanie różnorodnych form twórczości dziecięcej z uwzględnieniem różnych prób łączenia różnych rodzajów ekspresji;
- kształtowanie czynnej postawy w zakresie estetyki i kultury życia codziennego²⁹⁷.

Podobnie, jak miało to miejsce w omówionych już programach z roku 1962 i 1973, tu także wprowadzono podział na cztery analogiczne grupy wiekowe (dzieci trzy-, cztero-, pięcio- i sześciolatek), dla których dostosowano uszczegółowione w dalszej części treści programowe.

W obszarze wychowania estetycznego dla dzieci trzy-, cztero- i pięcioletnich treści umuzykalnienia są identyczne jak w opisanym już programie nauczania z roku 1973.

Treści dotyczące umuzykalnienia przeznaczone dla dzieci sześciolatek – zgodnie z założeniami opisywanego programu – są bardzo bogate. Zastosowano taki sam sposób ich uporządkowania, jak w opisanym wcześniej „Zakresie treści wychowania i kształcenia dla dzieci sześciolatek” z roku 1977, które podzielono na pięć obszarów odpowiadających podstawowym aktywnościom muzycznym dziecka (śpiew – z uwzględnieniem umiejętności słuchania, gra na instrumentach, ruch przy muzyce, ćwiczenia twórcze w zakresie muzyki i ruchu oraz słuchanie muzyki).

W obszarze umuzykalnienia obejmującym wyrabianie umiejętności słuchania i śpiewania piosenek w grupie sześciolatek zalecono śpiewanie [przez wychowawczynię – przyp. aut] stosownych utworów pozostających w związku z sytuacjami przedszkolnymi oraz tematyką zajęć, naukę stosownych piosenek z repertuaru dziecięcego i ludowego – z uwzględnieniem możliwości percepcyjnych i głosowych tego wieku – w skali od c¹ do c², prowadzenie ćwiczeń ortofonicznych i emisyjnych (wspierających uzyskanie czystej intonacji oraz prawidłowego oddechu) opartych na tekście i melodii piosenek oraz wyselekcjonowanych tekstach z literatury dziecięcej oraz śpiew zbiorowy i indywidualny –

²⁹⁷ Program wychowania w przedszkolu, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1992.

tak podczas zajęć, jak i w trakcie zabaw dowolnych²⁹⁸.

W obszarze rozbudzania zainteresowania grą na instrumentach muzycznych w grupie dzieci sześciolletnich wprowadzono stosowanie akompaniamentu z wykorzystaniem naturalnych efektów perkusyjnych (tupanie, klaskanie itp.) podczas słuchania i śpiewania piosenek, zapoznanie z techniką gry na wybranych instrumentach perkusyjnych [rytmicznych i melodycznych – przyp. aut.], realizowanie rytmu piosenek i nieskomplikowanych tematów rytmicznych na instrumentach niemelodycznych oraz granie na dzwonkach prostych fragmentów znanych melodii (np. piosenek poznanych w trakcie zajęć)²⁹⁹.

W obszarze rozwijania umiejętności wyrażania muzyki ruchem w grupie dzieci sześciolletnich zalecono prowadzenie zabaw rytmicznych (także na podstawie przedszkolnych audycji umuzykalniających), realizowanie licznych ćwiczeń kształcących estetykę ruchu, uwrażliwianie na zmiany tempa i dynamiki oraz na akcent metryczny w taktach dwu-, trzy- i czteromiarowych, a także naukę prostych tańców – głównie ludowych – w połączeniu z rozwijaniem umiejętności planowania przestrzeni³⁰⁰.

Rozwijanie inwencji muzycznej i ruchowej u dzieci sześciolletnich winno dokonywać się poprzez śpiewanie krótkich zwrotów słownych [związane np. z budowaniem pewnych tradycji w obrębie grupy – przyp. aut.] – jak powitanie, pożegnanie, łatwe dialogi itp., układanie melodii do podanego krótkiego tekstu, improwizacje wokalne na temat podany przez nauczycielkę lub grupę oraz odtwarzanie za pomocą ruchu swobodnego nastroju i charakteru słuchanej muzyki (wokalnej bądź instrumentalnej)³⁰¹.

Rozwijaniu wrażliwości słuchowej i umiejętności słuchania muzyki u sześciolatków – według zamysłu opisywanego programu – służy zapoznavanie z brzmieniem głosu męskiego i żeńskiego – wraz z rozpoznawaniem ich w wykonaniach wokalnych solowych i chóralnych, połączone z elementarnym omówieniem budowy zapoznavanie z brzmieniem instrumentów muzycznych oraz rozpoznawanie brzmienia fortepianu, skrzypiec, fletu prostego, dzwonków i instrumentów perkusyjnych niemelodycznych, kształtowanie umiejętności rozpoznawania dźwięków w rejestrach nie tylko skrajnych (wysokim i niskim), ale i średnim – wraz z określaniem zmian w natężeniu, stosowanie zagadek muzycznych polegających na rozpoznawaniu piosenek granych na instrumencie, nuconych bez słów oraz na podstawie wystukiwanego rytmu, wdrażanie do słuchania krótkich (dostosowanych do możliwości percepcyjnych dzieci) utworów muzycznych (wokalnych i instrumentalnych) –

²⁹⁸ Ibidem, s. 63-64.

²⁹⁹ Ibidem, s. 64.

³⁰⁰ Ibidem.

³⁰¹ Ibidem.

ze zwróceniem uwagi na charakter i nastrój, zmiany tempa i dynamiki, rejestr dźwięków, brzmienie znanych instrumentów i głosów ludzkich oraz – w utworach programowych – na treści pozamuzyczne, a także organizowanie na terenie klasy [zdaniem autora powinno być: grupy; czyżby autorzy programu – z powodu – być może – koncentracji na kolejnym etapie edukacji zastosowali określenie „z rozpędu”? – przyp. aut.] różnych form koncertów muzycznych – również z wykorzystaniem mediów, wreszcie przyzwyczajanie do kulturalnego zachowania się w trakcie takich wydarzeń³⁰².

W przybliżonym powyżej „Programie wychowania w przedszkolu” (1992) treści muzyczne ujęto bardzo szeroko, wręcz kompleksowo, odnosząc się do wszystkich podstawowych aktywności muzycznych dziecka przedszkolnego. Uwzględniono przy tym poziom rozwoju muzycznego podopiecznych we wszystkich grupach przedszkolnych. Poza obszarem wychowania estetycznego odwołania do treści muzycznych pojawiły się też w wychowaniu do życia społecznego pięciolatków (śpiewanie hymnu narodowego i piosenek podczas uroczystości przedszkolnych)³⁰³ i sześciolatków (budzenie przywiązania do elementów miejscowego folkloru – w tym piosenek)³⁰⁴. Na podstawie przytoczonej treści tego programu należy skonstatować, że właściwa realizacja jego postulatów w obszarze umuzykalnienia wymaga od nauczyciela wysokich kompetencji muzycznych – wśród nich przede wszystkim dobrze rozwiniętych podstawowych zdolności muzycznych, warunków głosowych umożliwiających co najmniej poprawny intonacyjnie śpiew oraz możliwości w zakresie estetyki ruchu, a także innych, omówionych już w niniejszej pracy kompetencji ogólnopedagogicznych.

„ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku” autorstwa Anny Łady-Grodzickiej, Ewy Belczewskiej, Maryli Herde, Elżbiety Kwiatkowskiej i Joanny Wasilewskiej (2000) wykorzystuje koncepcję obszaru najbliższego rozwoju Lwa Wygotskiego (na obszar ten – w myśl przywoływanej koncepcji - składają się zadania, które dziecko może wykonać pod warunkiem, że pomaga mu w tym osoba dorosła), co w założeniu autorek powinno lepiej wspomagać rozwój dziecka dzięki niewielkiemu wyprzedzeniu możliwości podopiecznego przez zadania zawarte w tym programie³⁰⁵. Wydzielono w nim

³⁰² Ibidem, s. 64-65.

³⁰³ Ibidem, s. 39.

³⁰⁴ Ibidem, s. 50.

³⁰⁵ A. Łada-Grodzicka, E. Belczewska, M. Herde, E. Kwiatkowska, J. Wasilewska, *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, WSiP S. A., Warszawa 2000, s. 5-7; program zgodny z podstawą programową wychowania przedszkolnego zatwierdzoną rozporządzeniem MEN z dnia 1 grudnia 1999 (Dz. U. nr 2/2000), dopuszczony do użytku na podstawie par. 4 ust. 1 rozporządzenia MEN z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz

jedenastcie obszarów edukacyjnych – ściśle ze sobą powiązanych, przeznaczonych do realizacji w systemie pracy całościowej (autorki wyraźnie akcentują potrzebę gruntownej znajomości zasad integrowania treści przez nauczycielki przedszkola), które to obszary podzielono na węższe zagadnienia, w których z kolei wyodrębniono (na ogół) cztery poziomy trudności zawartych w nich działań. Edukacji muzycznej poświęcono obszar dziewiąty, w którym wyodrębniono trzy grupy zagadnień (przytaczam zapis oryginalny):

- słucham muzyki i uczę się jej rozumienia;
- poznaję instrumenty muzyczne i próbuję na nich grać;
- śpiewam piosenki i bawię się przy muzyce.

W obszarze edukacji muzycznej wyznaczono następujące [ogólne – przyp. aut.] zadania edukacyjne:

- kształtowanie wrażliwości muzycznej poprzez słuchanie, śpiewanie, rozpoznawanie i odtwarzanie piosenek, muzyki, brzmienia instrumentów oraz uczestniczenie w zabawach rytmicznych przy muzyce;
- umożliwianie rozwoju inwencji twórczej poprzez tworzenie własnych melodii, piosenek i ilustracji ruchowych do melodii i rytmu;
- rozwijanie umiejętności harmonijnego poruszania się przy muzyce z zachowaniem płynności i gibkości ruchów ciała w połączeniu z koordynacją rąk, nóg i głowy³⁰⁶.

Pierwszy obszar zagadnień związanych z edukacją muzyczną – zatytułowany „Słucham muzyki i uczę się jej rozumienia” – opatrzone komentarzem, w którym podkreślono rolę słuchania muzyki dla rozwoju analizatora słuchowego oraz funkcji z nim związanych (koncentracja uwagi, pamięć muzyczna i pozamuzyczna). Dalej wskazano na zasadność realizacji następujących [szczegółowych – przyp. aut.] zadań edukacyjnych (podzielonych na cztery poziomy trudności – podaję w ujęciu syntetycznym):

- wsłuchiwanie się w dźwięki z najbliższego otoczenia dziecka: wsłuchiwanie się w ciszę, wsłuchiwanie się w dźwięki mowy – rozróżnianie głosów ze względu na płęć, a także rozpoznawanie osób po ich głosach, rozróżnianie głosów zwierząt, instrumentów muzycznych, próby analizy zjawisk dźwiękowych – określanie właściwości dźwięku (dynamika, rejestr, barwa, „gęstość” dźwięku – ile instrumentów gra, ile dźwięków brzmi) oraz kierunku, skąd dźwięk dochodzi;
- słuchanie piosenek z tekstem zrozumiałym dla dzieci ilustrowanych zabawką lub

zalecania środków dydaktycznych (Dz. U. nr 14, poz. 130, nr 41, poz. 416 i z 2000 r. nr 90, poz. 1000); nr dopuszczenia: DKW-4013-1/00.

³⁰⁶ Ibidem, s. 10.

obrazkiem (muzyka może przekraczać możliwości wokalne dziecka), także słuchanie piosenek śpiewanych przez nauczycielkę na żywo, pokazywanie ręką linii melodycznej, rozpoznawanie znanych piosenek po ich linii melodycznej – nuconej lub granej na instrumencie, rozpoznawanie piosenek po ich rytmie (wyklaskiwanym lub granym na instrumencie rytmicznym);

- słuchanie muzyki instrumentalnej – odtwarzanej mechanicznie oraz granej na żywo – o charakterze ilustracyjnym, początkowo na instrumentach o barwie zbliżonej do głosu ludzkiego (flet, skrzypce); stopniowe przyzwyczajanie do aktywnego uczestnictwa w przedszkolnych koncertach muzycznych, dbałość o odpowiednie zachowanie;
- wykonywanie ćwiczeń i udział w zabawach rozwijających pamięć muzyczną, rozwiązywanie różnorodnych zagadek muzycznych, w tym wyżej wymienionych.

Wśród treści rozszerzających wymieniono [próby – przyp. aut.] dostrzegania podczas słuchania bajek muzycznych tego, w jaki sposób muzyka potęguje nastrój utworu³⁰⁷.

W obszarze poświęconym grze na instrumentach muzycznych („Poznaj instrumenty muzyczne i próbuję na nich grać”) – po krótkim wprowadzeniu, podkreślającym doniosłość tej aktywności oraz zawierającym elementarne wskazówki metodyczne – wymieniono (także zróżnicowane na cztery poziomy trudności) następujące zadania edukacyjne:

- rozpoznawanie i różnicowanie brzmienia instrumentów o określonej i nieokreślonej wysokości dźwięku – z instrumentarium przedszkolnego oraz brzmących w nagraniach;
- zapoznanie z budową i sposobem wydobywania dźwięku z podstawowych instrumentów perkusyjnych (z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności – grzechotka, kołatka, itd.) – także poszukiwanie innych sposobów wydobywania z nich dźwięku;
- wydobywanie dźwięku z przedmiotów z najbliższego otoczenia dziecka oraz wykorzystanie efektów akustycznych powstających wskutek poruszania własnym ciałem;
- improwizowanie dźwiękiem – naśladowanie przy pomocy dostępnego instrumentarium dźwięków z otoczenia, muzyczne ilustrowanie utworów literackich, tworzenie akompaniamentów do piosenek i ćwiczeń ruchowych, gra z dyrygentem, także improwizacje melodyczne na dzwonkach;

³⁰⁷ Ibidem, s. 139-140.

- przyswajanie prostych melodii na instrumentach melodycznych – np. na dzwonkach [autorki wykorzystują zamiennie określenie „cymbałki” i „dzwonki” – w opinii autora niniejszej dysertacji jest to zabieg nieuzasadniony, przyczyniający się jedynie do pogłębienia i tak widocznych wśród kadry pedagogicznej niedostatków elementarnej wiedzy z zakresu instrumentoznawstwa – przyp. aut.].

Do treści rozszerzających omawiany obszar zaliczono samodzielne wykonywanie prostych instrumentów muzycznych z powszechnie dostępnych materiałów³⁰⁸. W opinii autora niniejszej pracy jest to cenne, bo odwołujące się do twórczej aktywności dziecka uzupełnienie powyższych treści o elementy powiązane zarówno z wychowaniem technicznym, jak i estetycznym – w szerokim jego ujęciu.

Ostatni w omawianym programie obszar edukacji muzycznej, poświęcony aktywności wokalne i ruchowej („Śpiewam piosenki i bawię się przy muzyce”), także opatrzone komentarzem, w którym jednoznacznie uznano śpiew za najważniejszą z form umuzykalnienia, zwrócono też uwagę na ruch jako naturalną potrzebę dziecka w wieku przedszkolnym. Podkreślono też rolę rozwijania dyspozycji twórczej, do czego – w przekonaniu autorek programu – doskonale nadają się wszystkie formy umuzykalnienia. W obszarze tym wyszczególniono następujące zadania edukacyjne (również podzielone na cztery poziomy trudności):

- przeprowadzane w formie zabawowej ćwiczenia oddechowe, ortofoniczne i emisyjne (także wg pomysłu dzieci), z wykorzystaniem znanych piosenek, ćwiczenia dykcyjne, zabawy logorytmiczne;
- powtarzanie za nauczycielką rytmizowanych tekstów oraz krótkich motywów melodycznych granych lub śpiewanych przez nauczycielkę;
- przyswajanie piosenek (od jednej do trzech w ciągu miesiąca), utrwalanie znanego repertuaru, śpiew zbiorowy (w małych i dużych grupach) i indywidualny;
- rozwijanie inwencji twórczej poprzez improwizacje wokalne i ruchowe;
- ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne przy muzyce z wykorzystaniem reakcji na umówione sygnały dźwiękowe (np. rejestr lub dynamika akompaniamentu);
- zabawy ruchowe ze śpiewem, wszelkie zabawy ruchowe kształtujące orientację w przestrzeni, także elementy improwizacji ruchowej (np. ilustracja ruchowa treści piosenki lub innego utworu – np. instrumentalnego), ruch różnorodnie inspirowany;
- nauka prostych kroków i form tanecznych (polka, walc – wersje podstawowe,

³⁰⁸ Ibidem, s. 140-141.

wybrane tańce ludowe – np. trojak, koziorajka itp.);

- łączenie plastyki i muzyki – rysowanie i malowanie ilustracji do piosenek i utworów instrumentalnych.

Wśród treści rozszerzających omawiany obszar umieszczono wykorzystywanie zapisu magnetofonowego do nagrywania własnych bajek ilustrowanych grą na instrumentach, prowadzenie śpiewanych dialogów podczas zabawy w teatr oraz śpiewanie gamy z dołu do góry i odwrotnie³⁰⁹.

Przybliżone powyżej podstawowe założenia programu wychowania przedszkolnego z roku 2000 wskazują na stosunkowo wyczerpujące ujęcie problematyki edukacji muzycznej w wychowaniu przedszkolnym. Z przytoczonych treści jednoznacznie wynika, że nauczyciel – by móc założenia tego programu realizować prawidłowo – powinien – oprócz szerokiej gamy kompetencji pozamuzycznych (już omówionych) – posiadać wysoko rozwinięte podstawowe zdolności muzyczne, co najmniej dobre warunki głosowe, pozwalające na poprawny i estetyczny śpiew, mieć wiadomości i umiejętności z zakresu emisji i higieny głosu, winien umieć wykorzystywać w swojej pracy instrumentarium Orffa, byłoby też wskazane, aby względnie swobodnie posługiwał się instrumentem melodycznym. Ponadto powinien charakteryzować się umiejętnościami w zakresie estetyki ruchu i znajomością podstawowych kroków tanecznych. Edukacja muzyczna – ukazana tu jako ściśle powiązana z pozostałymi obszarami edukacyjnymi – jawi się w opisywanym programie jako istotny element większej całości, współwarunkujący inne aspekty rozwoju dziecka na tym etapie. Na uwagę zasługuje też podkreślanie przez autorki doniosłości kształtowania postaw twórczych, ważnych nie tylko z punktu widzenia problematyki wychowania estetycznego, ale też – a może: przede wszystkim – przygotowania do życia w świecie, w którym kreatywność – szeroko pojmowana – należy do niewątpliwie pożądanych cech.

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego z 2002 r.³¹⁰ słowo „muzyka” nie występuje wcale. Wśród wytycznych szczególnie związanych z edukacją muzyczną można w tym dokumencie wymienić:

- wykorzystywanie i tworzenie okazji do poznawania rzeczywistości (...) społeczno-kulturowej poprzez poznawanie zasad organizacji życia społecznego, tradycji rodzinnej, regionalnej, narodowej oraz poznanie dzieł kultury [zatem także i muzyki –

³⁰⁹ Ibidem, s. 141-144.

³¹⁰ Przywołana podstawa programowa wychowania przedszkolnego stanowi załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 1 grudnia 1999 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. nr 2 z 17 stycznia 2000 r., poz. 18) oraz załącznik do rozporządzenia MENiS z dnia 26 lutego 2002 r., poz. 458. Podaję za: A. Watoła, *Przedszkole – przestrzeń...*, s. 79-81.

przyp. aut.];

- nabywanie umiejętności poprzez działanie – tworzenie warunków sprzyjających spontanicznej i zorganizowanej aktywności ruchowej (...) umożliwienie udziału w grach, zabawach ruchowych i gimnastyce [potencjalnie z wykorzystaniem muzyki – przyp. aut.], umożliwianie ekspresji spostrzeżeń, przeżyć, uczuć w różnych formach działalności z zastosowaniem werbalnych i niewerbalnych środków wyrazu [można tu zaliczyć różnorodną aktywność muzyczną – przyp. aut.], wspieranie działań twórczych w różnych dziedzinach aktywności [także muzycznej – przyp. aut.]

Jakkolwiek prezentowane ujęcie nie oznacza jeszcze całkowitego braku przestrzeni dla potencjalnych działań muzycznych w przedszkolu, to jednak może zostać odczytane jako zwrot w stronę marginalizacji miejsca wychowania muzycznego w hierarchii treści przewidzianych podstawą programową wychowania przedszkolnego czy też – być może trafniej – jako prawne usankcjonowanie swoistej wielopłaszczyznowej degradacji muzyki, dokonującej się w praktyce edukacyjnej od wielu lat na skutek różnorodnych czynników (jak choćby zmiany w systemie kształcenia nauczycieli, całkowity lub częściowy brak weryfikacji kandydatów na kierunki pedagogiczne pod względem ich potencjalnej przydatności – także w obszarze podstawowych zdolności muzycznych, bardzo mała liczba godzin przewidzianych na realizację treści muzycznych w toku obecnego kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli, niski poziom wychowania muzycznego w szkołach podstawowych i gimnazjach, do którego przyczyniła się – w opinii autora niniejszej pracy – wymuszona reformami wielokierunkowość nauczycieli połączona z najniższym możliwym pensum godzin dydaktycznych zarezerwowanych dla sztuki w ogóle, muzyki zaś w szczególności, wszystko to razem dopełnione utrudnieniami w angażowaniu zatrudnionych przez zewnętrzne podmioty gospodarcze specjalistów pedagogiki muzycznej).

Stanowiąca załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku podstawa programowa wychowania przedszkolnego (2009)³¹¹ zawiera zapis, z którego wynika, iż ustawodawca uznaje konieczność wspomagania dzieci w rozwijaniu ich [szeroko pojętych – przyp. aut.] uzdolnień oraz wprowadzania w świat wartości estetycznych i rozwijania umiejętności wypowiedzania się poprzez muzykę, teatr i plastykę, co powinno być realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej placówki. Wśród szczegółowych obszarów edukacyjnych muzyce poświęca się obszar VIII - wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew,

³¹¹ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego – załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17); podaję za: A. Watoła, s. 82-91.

pląsy i taniec. Zgodnie z założeniami opisywanego dokumentu dziecko kończące edukację przedszkolną i wkraczające do szkoły podstawowej powinno:

- śpiewać piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe, a także chętnie uczestniczyć w zbiorowym śpiewie, tańcach i muzykowaniu;
- dostrzegać zmiany dynamiki, tempa i wysokości dźwięku utworu muzycznego oraz wyrażać je za pomocą pląsów lub tańca;
- tworzyć muzykę, korzystając z instrumentów perkusyjnych oraz innych przedmiotów, a także improwizować ją ruchem;
- w skupieniu słuchać muzyki – w tym muzyki poważnej.

Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku straciło moc z dniem 1 września 2012 roku, kiedy to weszło w życie rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół³¹², który to akt nie wniósł do zasygnalizowanych powyżej postulatów odnoszących się do wychowania muzycznego w przedszkolu nic nowego. Niewielkie zmiany przyniosło rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 roku³¹³. Wśród aktywności muzyczno-ruchowych opisujących obszar VIII – wychowanie przez sztukę – wymieniono jedynie śpiew, grę [na instrumentach – przyp. aut.] oraz taniec, zrezygnowano z określenia „pląsy”. W świetle tego dokumentu dziecko kończące etap wychowania przedszkolnego powinno – poza umiejętnościami wymienionymi już w poprzednim akcie, jak śpiew piosenek dziecięcych i ludowych, uczestnictwo w zbiorowym śpiewie, tańcach i muzykowaniu, dostrzeganie zmian charakteru muzyki i wyrażanie ich ruchem czy wreszcie umiejętność słuchania muzyki, w tym poważnej – także wyrażać stany emocjonalne, pojęcia i zjawiska pozamuzyczne za pomocą różnych środków aktywności muzycznej – instrumentalnej (z użyciem instrumentów perkusyjnych oraz innych przedmiotów), wokalne i ruchowej, czym zastąpiono punkt mówiący o tworzeniu muzyki z wykorzystaniem tychże instrumentów oraz innych [zdatnych do tego – przyp. aut.] rzeczy. Nie użyto także określenia „improwizacja ruchem”.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych form wychowania przedszkolnego,

³¹² Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977).

³¹³ Rozporządzenie MEN z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 18 czerwca 2014 roku, poz. 803).

stanowiąca załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r.³¹⁴ w ogóle nie wyodrębnia obszaru wychowania estetycznego, nie mówiąc już o muzycznym. W rozwoju dziecka dokument ten wyróżnia cztery obszary: rozwój fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy, przy czym odniesienia do muzyki – choć bardzo lakoniczne – pojawiają się w dwóch obszarach. W obszarze rozwoju fizycznego dziecko „uczestniczy w zabawach ruchowych, w tym rytmicznych, muzycznych, naśladowczych (...) i innych”, zaś w obszarze poznawczym „eksperymentuje rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, rozwijając swoją wyobraźnię muzyczną; słucha, odtwarza i tworzy muzykę, śpiewa piosenki [także w języku obcym nowożytnym, regionalnym, mniejszości narodowej lub etnicznej – przyp. aut.], porusza się przy muzyce i do muzyki, dostrzega zmiany charakteru muzyki, np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku oraz wyraża ją ruchem, reaguje na sygnały, muzykuje z użyciem instrumentów oraz innych źródeł dźwięku; śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym muzykowaniu; wyraża emocje i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej; aktywnie słucha muzyki; wykonuje lub rozpoznaje melodie, piosenki i pieśni, np. ważne dla wszystkich dzieci w przedszkolu, np. hymn przedszkola, charakterystyczne dla uroczystości narodowych (hymn narodowy), potrzebne do organizacji uroczystości np. Dnia Babci i Dziadka, święta przedszkolaka (piosenki okazjonalne) i inne; w skupieniu słucha muzyki”. Holistyczna koncepcja rozwoju, determinująca kształt opisywanego dokumentu, w oczywisty sposób – zdaniem autora niniejszej pracy – ukazuje muzykę jako środek do osiągnięcia innych, wyżej cenionych przez ustawodawcę celów, jak choćby wyrobienie postawy twórczej (w ujęciu szerokim), co doskonale wpisuje się w sygnalizowane już w niniejszej dysertacji postulaty dotyczące człowieka ery ponowoczesnej. Autor tych rozważań wyraża jednak w tym miejscu (ponownie) obawę, iż – choć treści muzyczne jako takie w tej podstawie programowej nie zostały pominięte – skrótowość w ich opisie może przyczynić się do ujemnie wartościującego odczytania przez co najmniej niektórych (mniej doświadczonych i mniej refleksyjnych) nauczycieli wychowania przedszkolnego. Ustawodawca – dostrzegając szczególne znaczenie zajęć z rytmiki dla osiągania dojrzałości szkolnej – zaleca ich prowadzenie w każdej grupie wiekowej, jednak w szeroko rozumianym środowisku pedagogicznym tego etapu można wyczuć pewne wątpliwości dotyczące tej kwestii. Chodzi mianowicie o to, kto zajęcia takie – bądź co bądź wymagające pewnych kompetencji specjalistycznych – powinien prowadzić,

³¹⁴ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* – załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356, zał. nr 1).

a także na jakich zasadach powinno się to odbywać (jednoznacznych wskazań w tym względzie – jak dotąd – brak, choć sytuację należy rozumieć jako dynamiczną). Wydaje się – zwłaszcza w kontekście zasygnalizowanych w niniejszej dysertacji stanowisk – iż (pojawiająca się tu i ówdzie) argumentacja, jakoby (wszyscy) nauczyciele wychowania przedszkolnego w toku swojego kształcenia zawodowego (i na jego mocy) byli wyposażeni w stosowne kompetencje – jest nadmiernie optymistyczna.

Zgodny z ww. podstawą programową program wychowania przedszkolnego „Zbieram, poszukuję, badam” Doroty Dziamskiej i Marzeny Buchnat – przywołując wytyczne powyższego dokumentu, uściśla potencjalne funkcje poszczególnych aktywności muzycznych (nazywanych tu technikami pracy), które – zdaniem autorek – mogą stać się w holistycznie organizowanej sytuacji dydaktycznej ćwiczeniem, zabawą lub grą dydaktyczną. Zatem:

- piosenka – nadaje się do zastosowania jako ćwiczenie rozśpiewujące, zabawa i gra rozśpiewująca, ćwiczenie w słuchaniu śpiewu nauczyciela, ćwiczenie poprawnej artykulacji, zabawa społeczna, ćwiczenie zachowań i postaw społecznych, wreszcie jako zabawa muzyczno-ruchowa³¹⁵;
- taniec – w zależności od potrzeb może pełnić funkcję ćwiczenia zintegrowanego ruchu, integracji obustronnej, wyobrażania sobie ruchu, planowania ruchu, improwizacji muzyczno-ruchowej, ćwiczenia interpersonalnego i manipulacyjnego, może też być kinezylogiczną zabawą dydaktyczną, konstrukcyjną, interakcyjną bądź społeczną³¹⁶;
- muzykowanie – może być ćwiczeniem słuchania dźwięków i melodii, opowiadania o dźwięku i melodii, odpowiadania na dźwięk i melodię, tworzenia dźwięku i melodii, eksperymentowania dźwiękiem, ćwiczeniem w organizowaniu i przeprowadzaniu uroczystości, prezentacji nabytych umiejętności, przeżywania emocji społecznych oraz przeżywania i nazywania kategorii emocji, może też być zabawą muzyczno-ruchową, orientacyjno-porządkową, kinezylogiczną zabawą bądź grą dydaktyczną, zabawą interakcyjną bądź badawczą³¹⁷.

Formę ćwiczenia, zabawy lub gry muzycznej mogą przyjąć także inne techniki, jak np. gimnastyka, rysunek, malarstwo, origami czy wylepianki³¹⁸. Instrumenty muzyczne –

³¹⁵ D. Dziamska, M. Buchnat, *Zbieram, poszukuję, badam. Program wychowania przedszkolnego*, Nowa Era, Warszawa 2017, s. 69.

³¹⁶ Ibidem, s. 70-71.

³¹⁷ Ibidem, s. 72.

³¹⁸ Ibidem, s. 72-76.

zaliczone w poczet narzędzi edukacyjnych – także mogą być wykorzystywane do ćwiczeń i zabaw³¹⁹ (gier w tym miejscu nie wymieniono, co jednak – zdaniem autora – nie znaczy, iż nie mogą one znaleźć zastosowania i w tym aspekcie).

Takie ujęcie tematyki może – mimo swej skądinąd prawdziwości – w odczuciu autora niniejszej dysertacji – budzić pewien rodzaj zdziwienia, zwłaszcza wśród doświadczonych nauczycieli przedszkola. Na tym bowiem etapie wszystko, cokolwiek czynimy z dziećmi, służy nie tylko danej czynności, zawsze przyczyniając się do rozwoju w aspekcie szerszym. Tak też było dotychczas i z muzyką, której – jak pokazano w tym rozdziale – starsze programy poświęcały więcej uwagi. Umiejętnie realizowane treści muzyczne z samej już natury tego etapu przenikały się z innymi treściami, łączyły je, spajały i uzupełniały, stając się raz ćwiczeniem, innym razem zabawą, a niekiedy grą. Natomiast dawniejsze większe wyeksponowanie tych treści czy poświęcenie im osobnego miejsca nie tyle – zdaniem autora – podkreślało ich wyobcowanie, ile raczej sygnalizowało konieczność głębszego pochylenia się nad tym aspektem działań nauczyciela przedszkola – choćby pod kątem autorefleksji nad własnymi kompetencjami muzycznymi, bez których przecież – nawet dziś, w dobie powszechnej dostępności do różnego rodzaju nagrań – nie sposób właściwie tych elementów przeprowadzić. Czy można z powodzeniem zastąpić śpiew nauczyciela nagraniem? Jak poradzi sobie z prostym rytmem, piosenką czy instrumentacją ktoś pozbawiony elementarnych zdolności muzycznych? Czy takie zdawkowe wręcz ujmowanie obszarów tak przecież istotnych dla całościowego rozwoju człowieka nie może być [przez niektórych; i czy nie będzie? – przyp. aut.] odczytane jako odgórnie usankcjonowane przyzwolenie na marginalizację znaczenia muzyki w wychowaniu przedszkolnym?

2.3. Metody i formy wychowania muzycznego w edukacji przedszkolnej

Działalność przedszkola – tak pedagogiczna, jak i dydaktyczna – przybiera określone metody i formy, uwzględniające potrzeby, możliwości i charakterystyczne dla każdego obszaru edukacji aktywności dzieci. Podobnie, jak w przypadku przybliżanych już wcześniej w niniejszej dysertacji ustaleń terminologicznych, a zwłaszcza różnorodnych prób dokonywania ich podziałów czy – częściej – klasyfikacji, zdarzają się rozbieżności w typologii metod i form pracy stosowanych w przedszkolu czy aktywności muzycznych dziecka na tym etapie edukacji. Należy mieć na uwadze, że w powszechnej praktyce przedszkolnej (i szkolnej) poszczególne kategorie metod ulegają integracji – łączą się ze sobą i wzajemnie przenikają, nieczęsto (zwłaszcza w przedszkolu) występują w postaci czystej,

³¹⁹ Ibidem, s. 78.

co czyni podejmowane próby ich klasyfikowania niejednolitymi i nieostatecznymi. Ponadto na etapie wychowania przedszkolnego w realizacji zadań z zakresu wychowania muzycznego wykorzystuje się zasadniczo metody i formy pracy stosowane powszechnie w edukacji zintegrowanej, co nie oznacza, że definitywnie nie można zastosować innych metod i form – np. przyjętych dla wychowania muzycznego w szkole podstawowej, co jednak zawsze wymaga od nauczyciela ich dostosowania do aktualnych potrzeb i – przede wszystkim – możliwości dzieci, z którymi pracuje. Tym nie mniej opis współczesnej rzeczywistości edukacyjnej w obszarze edukacji muzycznej domaga się – dla dopełnienia obrazu – pewnego uporządkowania terminologicznego także w zakresie tych pojęć – dla uniknięcia ewentualnych wieloznaczności.

Metoda nauczania – z greckiego *methodos* – to droga, pewien „sposób dochodzenia do prawdy, świadomie i konsekwentnie stosowany zespół celowych czynności podejmowanych dla osiągnięcia wyznaczonego celu”, przy czym metoda odróżnia się od sposobu tym, iż jest ona sposobem stosowanym systematycznie, zaprojektowanym dla wielokrotnego zastosowania w podobnych przypadkach (jak dalej pisze T. Kotarbiński: „Pojęcie metody wiąże się tedy nierozdzielnie z pojęciem planu, to zaś – z pojęciem celu działania”³²⁰, a ponadto powinna jeszcze występować „(...) intencja zastosowania [danej metody – przyp. aut.] przy powtórzeniu się takiego zadania (...)” w połączeniu ze świadomością możliwości zastosowania określonego sposobu osiągnięcia celu³²¹). W pedagogice pojmowana jest na ogół jako „(...) najbardziej typowy wzorzec czynności wykonywanej przez nauczyciela, sposób pracy, układ czynności skierowanych na wywołanie, ukierunkowanie i wspomaganie procesu uczenia się ucznia, w wyniku którego ma zajść w wychowanku zaplanowana zmiana”, która z kolei może być odczytywana jako „(...) zdobycie nowych wiadomości, nabycie umiejętności posługiwania się nową wiedzą w praktyce, a także rozwijanie zainteresowań, zdolności, kształtowanie postawy i świata wartości ucznia”³²². Jest to – wg Władysława Zaczyńskiego – „(...) celowo i systematycznie stosowany sposób kierowania pracą uczniów w procesie dydaktycznym, użyty ze świadomością możliwości jego zastosowania”³²³ (bardzo podobnie – akcentując wyraźnie związek świadomie zaplanowanych czynności nauczyciela z czynnościami dziecka –

³²⁰ T. Kotarbiński, *Czyn*, [w:] *Wybór pism*, t. I, PWN, Warszawa 1957, s. 430.

³²¹ T. Kotarbiński, *O pojęciu metody*, „Zeszyty Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego” 1957, s. 5.

³²² A. Sajdak, *Metoda nauczania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, op. cit., s. 180.

³²³ W. Zaczyński, *Metody nauczania*, [w:] *Pedagogika*, M. Godlewski, S. Krawcewicz, J. Wołczyk, T. Wujek, red., PWN, Warszawa 1978, s. 568.

definiuje pojęcie metody M. Kwiatowska³²⁴). Jest to także – wg Marii Dunin-Wąsowicz – systematycznie stosowany sposób postępowania i organizowania działalności wychowawczej [i dydaktycznej w procesie wychowawczo-dydaktycznym – przyp. aut.], determinujący wyniki tego procesu, ich zakres i trwałość³²⁵. Na rozległość pojęcia metody – z zachowaniem już wymienionych u innych autorów cech, jak planowość i systematyczność oraz celowość zwraca uwagę Ryszard Więckowski³²⁶. Jak zatem pokazano na powyższych przykładach, generalnie sposób definiowania pojęcia metody przez różnych autorów jest zbliżony, nieznaczne różnice wynikają zaś – w przekonaniu autora niniejszej pracy – z oglądu uzyskanego z nieco odmiennych, różnie akcentujących poszczególne cechy perspektyw.

Większe rozbieżności możemy zaobserwować w obecnych w dyskursie naukowym próbach klasyfikowania metod ze względu na rozmaite kryteria, co – z uwagi na ramy objętościowe niniejszej pracy oraz obfitość dostępnej literatury – poniżej jedynie zasygnalizowano.

I tak W. Zaczyński (za Bogdanem Nawroczyńskim) przywołuje dychotomiczny w swej istocie podział metod słownych – historycznie najstarszych – na akromatyczne (monologowe – opis, opowiadanie, wykład – polegające na podawaniu informacji, stąd nazywane metodami podającymi) i erotematyczne (dialogowe – polegające na stawianiu uczniom pytań, nazywane też metodami poszukującymi)³²⁷.

Ten sam autor – przypominając dawny (z przełomu XIX i XX w.) podział metod oparty na logicznych kategoriach rozumowania – wyodrębniający metody indukcyjne, analityczne i syntetyczne – odmawia mu racji bytu z uwagi na fakt, iż w obecnych realiach edukacyjnych trudno zasadnie mówić o oddzielaniu od siebie procedur logiki będących podstawą tego podziału – w dobrze zorganizowanym i prowadzonym procesie wychowawczo-dydaktycznym czynności te niejednokrotnie występują obok siebie w obrębie jednej metody³²⁸, co jawi się jako uzasadnione.

J. Lerner i M. N. Skatkin dokonują podziału metod nauczania na metodę wyjaśniająco-ilustracyjną (odtwórczą metodę problemową), badawczą oraz częściowo poszukiwawczą³²⁹.

³²⁴ M. Kwiatowska, red., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985, s. 61.

³²⁵ M. Dunin-Wąsowicz, red., *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, WSiP, Warszawa 1977, s. 79.

³²⁶ R. Więckowski, *Wprowadzenie do zagadnień nauczania początkowego*, [w:] *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, I. Dudzińska, red., WSiP, Warszawa 1983, s. 543.

³²⁷ W. Zaczyński, *Metody nauczania*, s. 569.

³²⁸ Ibidem.

³²⁹ Podaję za: Ibidem.

Wzmiankowany już W. Zaczyński – sygnalizując ewentualną niedoskonałość poniższej klasyfikacji, dostrzegając równocześnie jej metodyczną przydatność, dzieli ogólne metody dydaktyczne na następujące kategorie:

1. Metody nauczania – odnoszące się do przekazywania informacji i kształtowania nawyków oraz umiejętności, zaś wśród nich:
 - metody oparte na obserwacji – pokaz;
 - metody oparte na słowie – pogadanka, dyskusja, opis, opowiadanie, wykład, praca z książką;
 - metody oparte na działaniu – laboratoryjna i zajęć praktycznych;
2. Metody utrwalania materiału:
 - uczenie się na pamięć;
 - powtarzanie (łańcuchowe, wyrywkowe, strukturalne i syntetyczne);
 - ćwiczenie;
 - sprawdzanie;
3. Metody kontroli i oceny:
 - konwencjonalne (ustne oraz pisemne);
 - testowe;
 - maszynowe³³⁰.

Oprócz powyższych, W. Zaczyński wspomina też o nauczaniu programowanym, które – z uwagi na złożoność – traktuje oddzielnie, nie zaliczając do żadnej z ww. metod³³¹, a także o metodzie nauczania problemowego – dostrzegając [skądinąd przezeń krytykowaną – i – w odczuciu autora niniejszej pracy – zasadnie] obecność tendencji do przeciwstawiania jej starszym historycznie metodom, zwłaszcza opartym na słowie³³².

M. Kwiatowska (a za nią A. Watoła³³³ i A. Klim-Klimaszewska³³⁴) – podobnie, jak W. Zaczyński – także różnicuje metody opierając je na słowie, obserwacji i działaniu, nadmienia jednak, że w wychowaniu przedszkolnym szczególną rolę należy przypisać metodom powiązanym z aktywnością ruchową, czemu – z uwagi na specyficzne potrzeby dziecka na tym etapie rozwoju – trudno w sposób zasadny zaprzeczyć.

Do metod słownych przywoływana autorka zalicza opowiadania, rozmowy, zagadki, naukę tekstów literackich – w tym piosenek, instrukcje, objaśnienia, różne rodzaje sposobów

³³⁰ Ibidem, s. 570-581.

³³¹ Ibidem, s. 570, 582-587.

³³² Ibidem, s. 570-571.

³³³ A. Watoła, *Przedszkole – przestrzeń...*, s. 27-29.

³³⁴ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 117-119.

porozumienia społecznego – przekonywanie, tłumaczenie, zakazy i nakazy (sugestie), egzekwowanie umów oraz metody żywego słowa, nadające się szczególnie do wprowadzania dzieci w bogaty świat literatury pięknej.

Wśród metod percepcyjnych w wychowaniu przedszkolnym autorka ta wymienia obserwację i pokaz (skoncentrowane na wybrane elementy otoczenia bądź zjawiska, na których należy skupić uwagę grupy), metodę przykładu jako wzoru postępowania (osobisty przykład nauczyciela i/lub innych dorosłych, względnie dzieci) oraz – występującą w powiązaniu z metodą żywego słowa – metodę uprzystępniania sztuki (opartą na percepcji dzieł artystycznych z obszaru różnych sztuk pięknych).

Do metod czynnych M. Kwiatowska zalicza metodę samodzielnych doświadczeń dziecka (stworzenie dziecku warunków do spontanicznej i swobodnej aktywności, w której nauczyciel nie bierze udziału), metodę kierowania własną działalnością dziecka (spontaniczna działalność jest tu inspirowana, ewentualnie – w miarę potrzeby – modyfikowana przez nauczyciela), metodę zadań stawianych dziecku do aktywnego, samodzielnego [w miarę – przyp. aut.] rozwiązywania oraz metodę ćwiczeń – polegającą na powtarzaniu rozmaitych czynności³³⁵.

Komentując przytoczoną powyżej klasyfikację wg M. Kwiatowskiej, A. Watoła dodaje, iż jest to jedynie pewien ogólny zarys metod, pozostawiający nauczycielowi swobodę [i konieczność – przyp. aut.] wyboru i dostosowania swojej działalności do rodzaju prowadzonych z dziećmi zajęć³³⁶ – z czym – znając realia pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu – trudno się nie zgodzić.

M. Dunin-Wąsowicz wyróżnia kilka odmian metody czynnej, a mianowicie metodę samodzielnych doświadczeń dziecka, metodę zadań stawianych do wykonania oraz metodę ćwiczeń utrwalających umiejętności uprzednio nabyte (będącą dopełnieniem dwóch poprzednich)³³⁷. Odmiany te – różniące się źródłem motywacji i typem aktywności – są – zdaniem autorki – głównymi metodami w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

W. Okoń pisze o zasadności stosowania w pracy z dziećmi różnorodnych metod i środków, za pomocą których stwarza się im zarówno okazję do przyswajania wiadomości gotowych, jak też możliwość konfrontacji z problemami natury teoretycznej i praktycznej, a także umożliwia się bezpośredni wpływ na warunki otoczenia oraz przeżywanie treści

³³⁵ M. Kwiatowska, red., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, s. 61.

³³⁶ A. Watoła, *Przedszkole – przestrzeń...*, s. 29.

³³⁷ M. Dunin-Wąsowicz, red., *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, s. 79.

o różnorodnym charakterze (naukowych, społecznych, estetycznych etc.), co składa się na nauczanie wielostronne.³³⁸

Wzmiankowana już J. Karbowniczek zauważa, że reforma oświaty z roku 1999 przyczyniła się w naszym kraju – za sprawą upodmiotowienia dziecka – do zmiany hierarchii wartości metod – za najbardziej skuteczne uznano metody aktywizujące, twórcze, na drugim miejscu plasują się metody oglądowe, metody słowne zaś znalazły się na końcu tej listy³³⁹. Metody aktywizujące odwołują się w swej istocie do naturalnej potrzeby dziecka, jaką jest bycie twórczo aktywnym w szerokim znaczeniu tego słowa – jest to wykorzystanie potencjału drzemiącego w każdym dziecku, zmierzające w efekcie do jego zwielokrotnienia. Cytowana w tym miejscu autorka uważa, iż – by aktywność mogła być w pełni twórcza – powinna obejmować planowanie, wykonanie i kontrolę³⁴⁰.

Ta sama autorka stoi na stanowisku, że w wychowaniu przedszkolnym na szczególną uwagę zasługują:

- metody czynne, oparte na działaniu – już wymienione w ujęciu M. Kwiatowskiej;
- metody oglądowe, oparte na obserwacji – obserwacja i pokaz, przykład oraz uprzystępnianie sztuki – w kontekście niniejszej dysertacji sztuki muzycznej;
- metody słowne – także już wymienione w ujęciu M. Kwiatowskiej³⁴¹.

Z wieloletniej praktyki zawodowej autora – jak i z zarysowanej tu teorii – wynika, że w dobrze zorganizowanym procesie wychowawczo-dydaktycznym – zwłaszcza podczas realizowania treści muzycznych – każda z ww. kategorii metod – przenikając się wzajemnie – stanowi istotny element tego procesu.

J. Uchyła-Zroski – uzależniając wybór metody od treści nauczania, poziomu zdolności muzycznych i możliwości percepcyjnych podmiotu, a także celów i dostępnych środków dydaktycznych – wyróżnia następujące kategorie metod nauczania muzyki:

- metodę analityczno-percepcyjną – polegającą na zaprezentowaniu wzoru muzycznego oraz poddaniu go kierowanej analizie słuchowej celem zapamiętania;
- metodę problemowo-odtwórczą – będącą samodzielnym przyswajaniem treści muzycznych za pomocą zapisu nutowego;
- metodę problemowo-twórczą – angażującą procesy myślowe i wyzwalającą inwencję muzyczną podmiotu celem rozwiązania zadania o charakterze twórczym;

³³⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1996, s. 312.

³³⁹ J. Karbowniczek, *Metody organizacyjne w pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, s. 246.

³⁴⁰ Ibidem, s. 246-247.

³⁴¹ Ibidem, s. 248-252.

- metodę problemowo-analityczną – której celem jest rozwijanie zdolności podopiecznych do rozumienia i analizowania muzyki podczas jej samodzielnej percepcji;
- metodę ekspozycji – polegającą na zapewnieniu podmiotowi kontaktu z dziełem muzycznym stojącym na najwyższym poziomie artystyczno-wykonawczym;
- metodę organizowania i rozwijania działalności muzycznej – polegającej na integrowaniu różnorodnych metod pracy nauczyciela oraz podmiotu³⁴².

Jakkolwiek przywołane powyżej metody – w ujęciu cytowanej autorki – odwołują się do wychowania muzycznego w szkole – nadają się one także – generalnie, pod warunkiem dostosowania treści do możliwości wynikających z rozwoju oraz przy zapewnieniu kompetentnej pomocy nauczyciela – do zastosowania w przedszkolu.

Pojęcie formy kształcenia także niełatwo jednoznacznie doprecyzować – wychodząc od definicji słownikowej można przyjąć, że forma oznacza pewien sposób postępowania³⁴³ – jest to więc – za A. Watołą: „(...) rodzaj działalności dziecka, jaką podejmuje ono podczas pobytu w placówce przedszkolnej”³⁴⁴. Zatem – dla uporządkowania – przyjmijmy, że o ile metoda odnosi się do czynności wykonywanych przez nauczyciela, to forma zorientowana jest w swej istocie na działanie podmiotu oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych, w niniejszej pracy postawimy też znak równości pomiędzy określeniami takimi, jak „formy aktywności muzycznej”, „formy działalności muzycznej”, „formy wychowania muzycznego” czy „formy ekspresji muzycznej” (wzorem D. Malko³⁴⁵).

Różni autorzy – a także różne programy wychowania przedszkolnego (co bardziej szczegółowo przedstawiono w rozdziale drugim – 2.2. – niniejszej pracy) - w rozmaity sposób przedstawiają formy aktywności muzycznej dzieci, na których opiera się wychowanie muzyczne w przedszkolu. Na przykład K. Przybylska wymienia następujące formy tej działalności:

- śpiew dzieci;
- zabawy ze śpiewem;
- opowieści ruchowe;
- zabawy rytmiczne przy muzyce;
- tańce;

³⁴² J. Uchyla-Zroski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki...*, s. 47-49.

³⁴³ *Mały słownik języka polskiego*, s. 203.

³⁴⁴ A. Watoła, *Przedszkole – przestrzeń...*, op. cit., s. 30.

³⁴⁵ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, s. 27.

- gra na instrumentach perkusyjnych³⁴⁶.

Z kolei D. Malko porządkuje formy aktywności muzycznej dzieci w przedszkolu następująco:

- śpiew i mowa;
- ruch przy muzyce;
- gra na instrumentach;
- aktywne słuchanie muzyki.

Autorka ta zwraca też uwagę na fakt, iż – choć w niektórych programach rozwijanie twórczej inwencji dziecka zostało potraktowane jako oddzielna forma wychowania muzycznego, to jednak w obliczu faktu, iż aktywność twórcza nieodłącznie wpisana jest – ze swej istoty – w którąś spośród ww. form działalności muzycznej dziecka, bez niej zaś – samodzielnie – zaistnieć nie może – rozróżnienie takie nie wydaje się zasadne³⁴⁷.

M. Przychodzińska-Kaciczak – pisząc o ekspresyjnych formach wychowania muzycznego – wymienia:

- twórczość muzyczną dzieci – improwizację wokálną i instrumentalną – swobodną oraz z narzuceniem dyscypliny muzycznej;
- muzykowanie – śpiew i gra na instrumentach – choć polega na odtwarzaniu muzyki znanej, ekspresja twórcza przejawia się tu w aspekcie samodzielnego wytworzenia – wydobywania dźwięku z instrumentu oraz w aspekcie jakiegokolwiek – choćby najuboższej nawet – jednak interpretacji;
- muzyczną ekspresję ruchową – wyrażającą się w różnorodnych ćwiczeniach rytmicznych, improwizacji ruchowej, plastyce ruchu i tańcu³⁴⁸.

Ta sama autorka postrzega jako formę wychowania muzycznego percepcję muzyki, która wymaga silnego, wielostronnego zaangażowania wyobraźni dźwiękowej. Dzieje się tak dlatego, że dzieło muzyczne charakteryzuje się procesualnością swej natury – jest rozciągnięte w czasie, co wymaga od słuchacza jednoczesnego uchwycenia co najmniej dwóch planów, odnoszących się do czasu – zwłaszcza chodzi tu o przeszłość i teraźniejszość, które – co wzmiankowana autorka podaje za Z. Lissą – w sposób szczególny warunkują percepcję dzieła muzycznego, integrując stawającą się właśnie formę³⁴⁹. M. Przychodzińska przywołuje następujące sposoby rozwijania zdolności percepcyjnych:

³⁴⁶ K. Przybylska, *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, s. 9.

³⁴⁷ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, s. 27.

³⁴⁸ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979, s. 89-123.

³⁴⁹ Ibidem, s. 124.

- słuchanie analityczne – polegające na podejmowaniu prób dostrzeżenia w muzyce jak największej liczby jej elementów w rozmaitych układach celem jak najdoskonalszej syntezy; jest to czynność o charakterze dydaktycznym, której celem jest wykształcenie umiejętności świadomej interpretacji muzyki; przeciwieństwem słuchania analitycznego jest słuchanie wrażeniowe, które ma przynieść dzieciom – z założenia – możliwie jak najwięcej przyjemności, nie ingeruje się przeto w ich reakcje;
- słuchanie interpretujące (programowe) – mówimy o nim wówczas, gdy próbujemy przedstawić muzykę za pomocą treści pozamuzycznych;
- słuchanie programowo-analityczne – gdy treść utworu interpretujemy zgodnie z jego tytułem, przy czym „(...) interpretacja ta wynika jednak z formy muzycznej i ma służyć jej rozumieniu”³⁵⁰.

Podsumowując ten rozdział należy skonstatować, że w wychowaniu muzycznym na etapie przedszkolnym stosuje się różne metody, bądź też – elementy różnych metod, spośród których najbardziej znane to – oprócz już omówionych w tej pracy metod Jacquesa Dalcroze’a, Carla Orffa i Zoltana Kodaly’a – metoda E. E. Gordona, Suzuki, Yamahy, Batii Strauss, Chroma Notes i inne. Ramy niniejszej pracy nie pozwalają na omówienie każdej z tych (i innych) metod stosowanych w szeroko pojętym umuzykalnieniu dzieci przedszkolnych, z drugiej strony - szczegółowe informacje na ich temat dostępne są w licznych opracowaniach oraz na wielu stronach internetowych. Metody te odwołują się do wszystkich form aktywności muzycznej dziecka, składając się na wychowanie muzyczne w przedszkolu. Tym samym wymagają od stosujących je w swojej codziennej pracy nauczycieli różnych kompetencji – tak pedagogicznych, jak i muzycznych, przy czym – w świetle rozważań stanowiących główną tematykę niniejszej dysertacji – należy podkreślić, że niewątpliwie wysoki poziom kompetencji muzycznych ułatwia w praktyce poprawne posługiwanie się wszystkimi spośród ww. metod i form wychowania muzycznego w przedszkolu, zaś poziom niski – jeśli nie uniemożliwia ich właściwego zastosowania – to z pewnością znacząco je utrudnia. Dotyczy to – w opinii autora tej pracy – w szczególności tych metod i form, które oparte są na aktywnościach akcentujących pewne zdolności i umiejętności muzyczne, jak choćby śpiew i gra na instrumentach, gdzie brak elementarnych predyspozycji muzycznych właściwie uniemożliwia należyłą realizację tych aktywności.

³⁵⁰ Ibidem, s. 139-148.

3. Nauczyciel przedszkola jako realizator treści muzycznych

We wstępie do niniejszej pracy wspomniano, iż w obecnych realiach edukacyjnych nauczyciel przedszkola oraz zintegrowanego kształcenia wczesnoszkolnego zmuszony jest pełnić funkcję niejednokrotnie jedyne go edukatora muzycznego najmłodszych³⁵¹. Szczególnie osamotniony – zatem skazany niemal wyłącznie na własne kompetencje – jest od pewnego czasu nauczyciel w przedszkolach publicznych, częstokroć pozbawiony możliwości choćby konsultacji z profesjonalnym pedagogiem muzycznym, co jest efektem istotnych utrudnień, a w praktyce niejednokrotnie niemożności organizowania wszelkich zajęć pozabudżetowych – w tym i muzycznych – w tego typu placówkach. Na barkach nauczyciela przedszkola spoczywa zatem kształtowanie wrażliwości muzycznej, gustu, budzenie zaciekawienia, pielęgnowanie zainteresowania nieprzebranym bogactwem świata dźwięków, ale też wprowadzenie w jak najszerzej pojmowane konteksty kultury, propedeutyka późniejszego w niej uczestnictwa, także odkrywanie muzycznych uzdolnień wychowanków oraz umiejętne ich ukierunkowanie – zgodne z niepowtarzalną naturą każdego dziecka. Będąc „wychowawcą estetycznym” – jak pisze Stefan Szuman – winien on posiadać zarówno odpowiednie zdolności [pedagogiczne i muzyczne – przyp. aut.], jak i przygotowanie [także w obydwu zakresach – przyp. aut.], bowiem dobrze pełnić tę rolę – czyli „obudzić w wychowankach zainteresowanie sztuką, rozmiłowanie się w niej oraz (...) nauczyć (...) rozeznawać się w sztuce, rozumieć ją, wnikliwie poznawać, wrażliwie i adekwatnie przeżywać (...) może (...) tylko człowiek sztukę znający i kochający, rozumiejący i przeżywający w sposób bezpośredni i żywy”³⁵². Jak zatem słusznie zauważa M. Suświłło – osoba nauczyciela oraz jego przygotowanie zawodowe, na które składają się zarówno kompetencje pedagogiczne, jak i muzyczne, jest jednym z najważniejszych uwarunkowań wczesnej edukacji muzycznej³⁵³, co koresponduje ze znacznie wcześniejszym stanowiskiem Ireny Wojnar, która – doceniając wychowawczą rolę sztuki – uważa przeżycie estetyczne za podstawę procesu wychowawczego³⁵⁴. W świetle powyższego można więc skonstatować, że jakość kompetencji muzyczno-pedagogicznych nauczycieli przedszkola – zwłaszcza przedszkoli publicznych, warunkująca ich oddziaływanie muzyczno-pedagogiczne w okresie największej plastyczności dziecka w tym względzie – istotnie waży na umuzykalnieniu całego społeczeństwa – w całej rozciągłości tego stwierdzenia.

³⁵¹ A. Wilk, *Problemat*, s. 9; A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci...*, s. 97.

³⁵² S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, ..., op. cit., s. 123.

³⁵³ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, ..., s. 185, 248-249.

³⁵⁴ I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1971, s. 64.

3.1. Kompetencje pedagogiczno-muzyczne nauczyciela przedszkola w świetle literatury przedmiotu oraz dokumentów oświatowych – jak być powinno, czyli model postulowany

Uznając doniosłość roli nauczyciela w kształtowaniu holistycznie pojmowanej osobowości muzycznej młodego człowieka trudno dziwić się zawartym w literaturze przedmiotu licznym postulatami odnoszącym się do muzyczno-pedagogicznych kompetencji takiego pedagoga. Jak będzie pokazane niżej, nauczyciel wraz ze swoimi kompetencjami – w tym i kompetencjami muzycznymi – stanowi istotny czynnik warunkujący prawidłowy rozwój kompetencji muzycznych podopiecznych. Podrozdział niniejszy stanowi próbę usystematyzowania ważniejszych dostrzeżonych przez autora stanowisk w tym względzie, co uczyniono przyjmując zasygnalizowaną już wcześniej w rozdziale pierwszym tej rozprawy (1.4.) definicję kompetencji rozumianej jako swoisty konglomerat [zdolności – przyp. aut.], wiedzy, umiejętności i postaw oraz wartości.

Nim jednak przejdziemy do dalszych rozważań, zdaniem autora niniejszej pracy warto zastanowić się nad samym terminem: kompetencje muzyczno-pedagogiczne. Można to uczynić biorąc pod uwagę co najmniej kilka kategorii, dzięki opłycie których sama dwuczłonowość terminu może stać się nośnikiem informacji, w pewnych okolicznościach ukazujących stanowisko tego, kto posługuje się tym określeniem.

Czy zatem – w odniesieniu do funkcji nauczyciela przedszkola – prawidłowa formuła nazwy powinna brzmieć: kompetencje muzyczno-pedagogiczne, czy też może raczej: pedagogiczno-muzyczne? Czy kompetencje te – w tym kontekście – wymieniać razem, czy też osobno?

Autor tej rozprawy – zgadzając się z przywołanym przez W. Leżańską Edgarem Faure stwierdzającym, iż nauczyciel [zwłaszcza nauczyciel przedszkola – przyp. aut.] winien w większym stopniu być wychowawcą niż specjalistą przedmiotowym³⁵⁵, biorąc też pod uwagę swoje wieloletnie doświadczenie zawodowe – skłania się ku stanowisku, w myśl którego – w przypadku pracy nauczyciela przedszkola – należy raczej uznać swego rodzaju prymat kompetencji pedagogicznych nad muzycznymi. W żadnym razie jednak nie oznacza to niedoceniań kompetencji muzycznych. Zdarza się niejednokrotnie, iż – w pewnym zakresie – lepsze efekty w pracy z dziećmi osiągają nauczyciele słabiej uposażeni pod względem zdolności muzycznych czy też umiejętności z tego obszaru, za to odznaczający się właściwym podejściem pedagogicznym, kreatywnością, charyzmą oraz wytrwałą, ciężką

³⁵⁵ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975; podaję za: W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 147-148.

pracą własną. Bywa też odwrotnie – trafiają się nauczyciele o wysokim poziomie zdolności muzycznych i innych potencjalnie przydatnych umiejętności, którzy działają szablonowo, szybko popadają w rutynę i nie mogą pochwalić się żadnymi istotnymi osiągnięciami pedagogiczno-artystycznymi. Innymi słowy – nie potrafią wykorzystać pełni swoich muzycznych możliwości dla potrzeb edukacji muzycznej dzieci. Trzeba więc zgodzić się ze stanowiskiem M. Mikolon, iż samo posiadanie nawet wysoko rozwiniętych kompetencji muzycznych nie jest jeszcze samo w sobie gwarancją sukcesu na niwie wczesnej pedagogiki muzycznej³⁵⁶. Wynika to zresztą z niezwykle złożonej struktury postulowanych kompetencji nauczycielskich w ogólności, różniące się między sobą w zależności od przyjętego stanowiska (co pobieżnie ukazano w rozdziale pierwszym). Z drugiej strony – niski poziom lub też istotne braki w niektórych obszarach kompetencji muzycznych, zaliczonych przez M. Przychodzińską³⁵⁷ do elementów składowych specjalizacji przedmiotowej, jak choćby podstawowe zdolności muzyczne, umiejętności praktyczne (np. opanowanie gry na instrumencie) i teoretyczna wiedza muzyczna – jeśli nawet nie uniemożliwią, to z pewnością mogą znacznie utrudnić właściwe oddziaływanie dydaktyczne, co dostrzegają liczni autorzy³⁵⁸. W. A. Sacher pisze wprost, iż powierzenie edukacji muzycznej – także (a może: zwłaszcza?) wczesnej – nauczycielowi, który nie osiągnął właściwego (wysokiego) poziomu kompetencji muzycznych przypomina prowadzenie edukacji językowej przez osobę będącą niemal analfabetą³⁵⁹. Trudno nie zgodzić się z tym porównaniem – jest ono szczególnie trafne w kontekście wczesnej edukacji muzycznej dziecka, a więc w okresie krytycznym dla ukształtowania jego podstawowych zdolności muzycznych. R. Ławrowska i W. A. Sacher słusznie uznają świadome oddziaływania nauczyciela tego etapu (do 10. roku życia) za istotny czynnik determinujący ostateczny poziom tych zdolności³⁶⁰, akcentują jednak wyraźnie nie tylko doniosłą rolę kompetencji muzycznych takiego pedagoga, lecz także jego osobowości, umiejętności twórczych, świadomości aksjologicznej i wielu innych kompetencji, które można tu w pewnym uproszczeniu nazwać kompetencjami

³⁵⁶ Podaję za: M. Mikolon, *Model nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty...*, s. 23.

³⁵⁷ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, s. 167-173.

³⁵⁸ Ibidem, s. 23-24; M. Kołodziejski, *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki*, [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, M. Kołodziejski, M. Szymańska, red., Wyd. PWSZ, Płock 2011, s. 292; E. Zwolińska, *Kompetencje muzyczne w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, E. Zwolińska, red., Wyd. Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 24; W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy...*, s. 103, 144.

³⁵⁹ W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki...*, s. 144.

³⁶⁰ R. Ławrowska, W. A. Sacher, *Wychowanie muzyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VII, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 407-408.

ogólnopedagogicznymi (różne ich klasyfikacje przytoczono w rozdziale 1.4.)

Pisząc o występujących w literaturze pedagogicznej ostatniego ćwierćwiecza postulatach dotyczących idealnego obrazu nauczyciela sztuki [którym jest też – niejako z definicji – nauczyciel wychowania przedszkolnego – przyp. aut.], Mirosława Zalewska-Pawlak wymienia wśród cech najbardziej u niego pożądanых altruizm, otwartość i plastyczność, ciekawość świata, wysoko rozwiniętą samoświadomość wraz z umiejętnością samopomocy, empatyczność, tolerancyjność, umiejętność organizowania działań kulturowych, refleksyjność, perspektywność i dialogowość³⁶¹.

W kontekście powyższych rozważań daje się osadzić – choć odległe czasowo, wciąż jednak aktualne – stanowisko K. Lewandowskiej, która trafnie zauważa, iż nauczyciel przedszkola – podobnie, jak twórca muzyki dla dzieci i działacz kulturalny [dziś – trafniej: animator – przyp. aut.] – powinien znać istotę zdolności muzycznych, mechanizmy ich rozwoju oraz szeroko pojęte uwarunkowania – w tym [aktualne – przyp. aut.] osiągnięcia z zakresu psychologii muzyki, co jest niezbędne w aplikacyjnym wymiarze jego pracy, pozwala bowiem na:

- właściwe, tzn. zgodne z możliwościami rozwojowymi dzieci i prawidłowościami rozwoju dostosowanie programu nauczania;
- optymalne wykorzystanie potencjału zdolności muzycznych podopiecznych z uwzględnieniem występujących w każdej grupie jednostkowych różnic indywidualnych celem aktywizacji w obszarach odmiennych czynności muzycznych;
- stymulowanie strategicznych dla osiągnięcia wyższego etapu rozwoju intelektualnego zdolności percepcyjnych oraz ogólnych;
- właściwą detekcję jednostek muzycznie uzdolnionych, szczególnie predysponowanych do kontynuowania nauki w szkole muzycznej, a także na rozbudzenie zainteresowań muzycznych i ukształtowanie pożądanых postaw w środowisku rodzinnym;
- samodzielne prowadzenie [trafnych – przyp. aut.] obserwacji zachowań dzieci młodszych przy muzyce celem wzbogacenia [spektrum i stanu – przyp. aut.]

³⁶¹ M. Zalewska-Pawlak, *Sztuka w kształceniu osobowym nauczycieli*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej. Tom I. Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, red., Wyd. „Impuls”, Kraków 2005, s. 224.

badan nad rozwojem muzycznym dzieci³⁶².

Jakkolwiek – w świetle powyższych rozważań – zasadnym jest, by kompetencje pedagogiczne i muzyczne dopełniały się wzajemnie w osobie nauczyciela wczesnej edukacji, zatem i pedagoga przedszkolnego (jak pisze R. Ławrowska: „(...) pożądane jest, aby nauczyciel muzyki [którym jest też nauczyciel przedszkola i specjalista w dziedzinie edukacji wczesnoszkolnej – przyp. aut.] był utalentowany w dwóch dziedzinach: aby dysponował zdolnościami muzycznymi i talentem pedagogicznym”³⁶³), tym nie mniej dla potrzeb rozważań teoretycznych można – i nawet wydaje się uzasadnione – by rozpatrywać je osobno. Za takim podejściem przemawia – zdaniem autora niniejszej rozprawy – rozbieżność dróg nabywania tych kompetencji. Kształcenie ogólne, a także kształcenie w szkołach artystycznych (do II stopnia włącznie, za wyjątkiem klas rytmiki) w zasadzie nie zakłada przekazywania kompetencji pedagogicznych, które spotykają się z kompetencjami muzycznymi – z większym lub mniejszym powodzeniem (o czym dalej) – dopiero w toku kształcenia zawodowego nauczycieli.

A. Weiner zwraca uwagę na widoczny w dyskursie brak uporządkowania terminologicznego przy posługiwaniu się określeniem „kompetencje muzyczne”, wskazując, iż termin ten niejednokrotnie bywa stosowany zamiennie dla nazwania osiągnięć, sprawności (czyli umiejętności dobrze wyćwiczonych³⁶⁴), muzycznych umiejętności i dokonań (sic!)³⁶⁵. Warto zatem przybliżyć kilka ujęć tego terminu.

W. A. Sacher przez kompetencje muzyczne rozumie „(...) nabyty poziom doświadczeń akulturacyjnych w toku oddziaływań muzycznych w najbliższym otoczeniu oraz nabywane celowo – przez zabiegi dydaktyczne, umiejętności muzyczne i wiadomości o muzyce”³⁶⁶. Do pojmowania tego terminu w kategoriach efektów kształcenia muzycznego przychylają się też – wraz z cytowaną autorką – także Z. Konaszkiewicz, R. Ławrowska, B. Nowak i B. Smoleńska³⁶⁷.

M. Suświłło – pisząc o kompetencjach muzycznych – zalicza do nich sprawności

³⁶² K. Lewandowska, *Rozwój zdolności muzycznych dzieci przedszkolnych i możliwości recepcji muzyki*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, M. Tyszkowa, red., PWN, Warszawa – Poznań 1977, s. 283-284.

³⁶³ R. Ławrowska, *Model kompetencji zawodowych nauczyciela muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym*, [w:] *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, H. Danel-Bohrzyk, red., J. Uchyla-Zroski – współudział, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 178.

³⁶⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 263.

³⁶⁵ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci...*, s. 19.

³⁶⁶ W. A. Sacher, *Sluchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Wyd. „Impuls”, Kraków 1999, s. 17.

³⁶⁷ Z. Konaszkiewicz, R. Ławrowska, B. Nowak, W. Sacher, B. Smoleńska, *Standardy edukacji muzycznej*, [w:] *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, A. Białkowski, red., Fundacja PRM, Warszawa 2008, s. 118.

i umiejętności muzyczne³⁶⁸.

W tym miejscu warto też – choćby tylko pobieżnie – zastanowić się nad uwarunkowaniami kompetencji muzycznych. Biorąc pod uwagę przytoczone powyżej ujęcia tych kompetencji oraz na bazie bogatej reprezentatywnej literatury przedmiotu należy skonstatować, iż są one złożone, i co do tego panuje w dyskursie naukowym zgoda (M. Manturzevska, B. Kamińska, T. Lewowicki, M. Suświłło i inni). Jakkolwiek autorytety zajmują różne stanowiska w kwestii typologii, roli czy też siły oddziaływania poszczególnych składników warunkujących rozwój muzyczny, to jednak stanowisko, iż przebieg oraz efektywność procesu nabywania kompetencji muzycznych zależy od czynników biopsychicznych (podmiotowych), środowiskowych (rodzinnych) i pedagogicznych (dydaktycznych) nie budzi istotnych wątpliwości (A. Weiner w proponowanym przez siebie dynamicznym modelu czynników warunkujących kompetencje muzyczne uznała te właśnie kategorie czynników za najistotniejsze; wśród czynników pedagogicznych (dydaktycznych), warunkujących poziom kompetencji muzycznych podopiecznych, wymienia ona – obok kwalifikacji formalnych i kompetencji muzycznych – w tym preferencji i zainteresowań, a także kompetencji metodycznych nauczyciela – również poziom jego ogólnej satysfakcji zawodowej)³⁶⁹.

Barbara Kamińska wśród uwarunkowań kompetencji muzycznych wymienia uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne. Do czynników wewnętrznych zalicza percepcyjne i poznawcze zdolności muzyczne, postawy, preferencje, potrzeby i motywacje muzyczne oraz organiczne właściwości podmiotu – sprawności i umiejętności muzyczne. Czynniki zewnętrzne w tym ujęciu to szeroko pojmowane uwarunkowania środowiskowe, a zatem wpływ muzyki obecnej w otoczeniu, jego kultura muzyczna, ale też cały system wartości i postaw względem muzyki, zwłaszcza zaś stosunek do niej osób dla podmiotu znaczących, poziom ich wiedzy i umiejętności muzycznych, wreszcie znajdują tu miejsca zagadnienia związane z systemem kształcenia muzycznego – koncepcje, programy, metody pracy oraz kompetencje nauczyciela [w rozumieniu szerokim – przyp. aut.]³⁷⁰

Przywoływana już w niniejszej pracy M. Suświłło proponuje – także dychotomiczny w swej istocie – podział czynników warunkujących [skuteczność – przyp. aut.] wczesnej edukacji muzycznej na czynniki zewnętrzne – wśród których umieszcza rodzinę, instytucje wraz z ich koncepcjami, programami i metodami oraz nauczyciela, a także czynniki związane

³⁶⁸ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 109.

³⁶⁹ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci...*, s. 48-50, 313-328.

³⁷⁰ B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Wyd. Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa 1997, s. 183-185.

z dzieckiem – ogólne (poziom [ogólnego – przyp. aut.] rozwoju, zdolności [ogólne, w ujęciu szerszym – przyp. aut.] i inteligencja) oraz specjalne (rozwój muzyczny i zdolności muzyczne)³⁷¹.

Wszystkie zasygnalizowane powyżej stanowiska są istotne dla niniejszej dysertacji, bowiem nie tylko dodatkowo wzmacniają merytorycznie zasadność podnoszenia wiodącej tematyki tej pracy, ale też – korespondując z ujęciami modelowymi kompetencji muzycznych nauczycieli, o czym niżej - pomagają w sformułowaniu bądź dookreśleniu (umieszczonych w części empirycznej) pytań badawczych.

W związku z tym, że ważniejsze spośród stanowisk dotyczących kompetencji pozamuzycznych nauczycieli wychowania przedszkolnego zostały już omówione w rozdziale pierwszym (1.4.) niniejszej rozprawy, ponadto w dyskursie naukowym istnieje zasadnicza zgodność co do tego, iż wszystkie spośród nich (oraz liczne tam nie wymienione) są takiemu pedagogowi potrzebne, przyjrzymy się teraz zastanym w wybranych pozycjach literatury postulatom dotyczącym umiejętności muzycznych pedagoga tego etapu edukacji, co uczyniono poniżej w porządku chronologicznym.

Stefania Marciszewska-Posadzowa – jakkolwiek w swojej „Instrukcji dla ochroniarek” (1907) poświęca muzyce niewiele uwagi (o wychowaniu estetycznym jako o pewnej całości nie wspomina wcale; z tego zakresu o wiele bardziej szczegółowo wypowiada się na temat rysunków oraz wszelkiej działalności plastycznej) – zaleca jednak (w rozdziale omawiającym wychowanie fizyczne), by wychowawczynie „(...) dla nadania dzieciom ruchów estetycznych, kroku równego, lekkiego, chodzenia prostego itp. (...)” prowadziła „(...) marsze przy muzyce i śpiewie oraz korowody”, które powinny odbywać się „(...) przy każdej sposobności, szczególnie jako wprowadzenie w ruch i przygotowanie do większego wysiłku (...) albo jako wypoczynek po zmęczeniu (...)”. Krytykuje też stanowczo stosowanie na tym etapie rozwoju bardziej złożonych form aktywności ruchowej aktywności muzycznej: „Wszelkich tańców, ćwiczeń rytmicznych, estetycznych figur złożonych w guście Dalcroze’a w ochronce prowadzić nie wolno, jako szkodliwych dla dzieci w wieku przedszkolnym. Wyczerpują one dzieci nerwowo i umysłowo”³⁷². Piosenka („śpiewka”) może być wprowadzana – zamiennie z wierszykiem - na zakończenie dziennego pobytu w ochronce³⁷³, co w opinii autora niniejszej dysertacji doprecyzowuje miejsce treści muzycznych w hierarchii pozostałych zagadnień, plasując je w okolicach miejsca ostatniego.

³⁷¹ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, ..., s. 10-11.

³⁷² S. Marciszewska-Posadzowa, *Instrukcje dla ochroniarek*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań-Warszawa-Wilno-Lublin 1907, s. 48.

³⁷³ Ibidem, s. 57.

Wszelka aktywność muzyczna potraktowana została tu więcej niż zdawkowo, jako uzupełnienie treści ważniejszych. Widać to u tej samej autorki w publikacji z roku 1939, w której w dalszym ciągu prym wiodą piosenki (w tym konkretnym przypadku o charakterze religijnym – kolędy), uczone po jednej (lub po jednej części) na dany tydzień. Marciszewska-Posadzowa dość jednoznacznie określa ich miejsce: „Dajemy je jako pomoc dla wychowawczyni do ożywienia i urozmaicenia zajęć”. Nieco dalej można jednak odczytać wyraźny tym razem postulat dotyczący umiejętności wokalnie-interpretatorskich wychowawczyni, która winna piosenkę lub wierszyk zaśpiewać lub zadeklamować „(...) żywo, (...) wdzięcznie i z wyrazem (...)”³⁷⁴.

Natalia Cicimirska (1920) uważa, że „(...) kierowniczkami szkółek freblowskich powinny być osoby muzykalne”, zdolne tym samym do efektywnej pracy nad wykształceniem słuchu jako zmysłu, wyrobieniem słuchu muzycznego oraz „(...) nad obudzeniem zamięłowania do pieśni i muzyki”. Jak to bywa u kontynuatorów nurtu freblowskiego – co nie dziwi, gdyż zabawy freblowskie „(...) nie są niczem innym, jak tylko dramatyzowaniem pieśni śpiewanych w szkółce” - najwyżej z aktywności muzycznych ceni piosenkę, która „(...) powinna być nieodstępną towarzyszką dziecka przy jego zabawie, jak też przy jego zajęciu”, jako że „(...) przemawia do dziatwy melodyą, rytmem i treścią wyrazów”. Cytowana autorka zaleca też stosowanie marszu w rytm muzyki oraz rytmiczne klaskanie i uderzanie małymi drewnienkami, a ponadto dostrzega możliwość (i wartość) stosowania rozmaitych sygnałów muzycznych, zwłaszcza z zastosowaniem instrumentu melodycznego, gra na którym jawi się jako szczególnie pożądana kompetencja muzyczna wychowawczyni³⁷⁵.

Maria Sariusz-Jaworska w publikacji zbiorowej pt. „Podręcznik dla ochroniarek” (1920) zauważa szkodliwość [zbyt – przyp. aut.] głośnego śpiewu³⁷⁶.

Z. Żukiewiczowa (1924) – omawiając zagadnienia wychowania estetycznego w przedszkolu – dostrzega doniosłość „(...) muzyki i śpiewu wychowawczyni (...)” w kształtowaniu muzycznej wrażliwości podopiecznych [co czyni pod koniec rozdziału, i w sposób mniej szczegółowy niż ma to miejsce w przypadku np. obszaru działań plastycznych, co wydaje się sugerować wartościujący układ treści – przyp. aut.] „Przy śpiewie wychowawczyni wymawia wyraźnie (...), należy bardzo pilnie przestrzegać, aby

³⁷⁴ S. Marciszewska-Posadzowa, *Zajęcia z dziećmi w wieku przedszkolnym*. Zima, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań-Warszawa-Wilno-Lublin 1939, s. 77.

³⁷⁵ N. Cicimirska, *Moja ochronka. Podręcznik metodyczny. Zbiór pogadanek i pieśni*, Księgarnia Gubrynowicz i Syn, Lwów-Warszawa 1920, s. 17-21.

³⁷⁶ *Podręcznik dla ochroniarek*, Wyd. Zbiorowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego przy współudziale S. Progulskiego, I. M. Schatzel i in., Lwów 1920, s. 248-249.

śpiew nie był zagłośny (...)”³⁷⁷. Autorka ta – podobnie, jak i N. Cicimirska - wyraźnie preferuje śpiew jako najbardziej wartościową – jej zdaniem – formę aktywności muzycznej dzieci w wieku przedszkolnym, zaś wskazówki zawarte we wzmiankowanej publikacji jednoznacznie sugerują, iż wychowawczyni przedszkola powinna posiadać podstawowe zdolności muzyczne, dobrą dykcję i warunki głosowe.

E. Hermach, M. Murkowska i F. Ryszka (1971) piszą (wprawdzie o nauczycielu klas początkowych, lecz przez analogię wynikającą ze znajomości realiów edukacyjnych można twierdzeniem tym objąć także nauczycieli wychowania przedszkolnego), iż nauczyciel taki jest [powinien być – przyp. aut.] (...) wykształcony też w dziedzinie muzyki w stopniu umożliwiającym mu wykonanie dobrej roboty³⁷⁸. Nie ulega wątpliwości, iż autorzy ci mieli na myśli w szczególności podstawowe zdolności muzyczne oraz warunki wokalne, umożliwiające prawidłową prezentację piosenek.

K. Przybylska i M. Wieman (1972) twierdzą wprost, że zajęcia muzyczne może prowadzić jedynie osoba dysponująca dobrym słuchem i głosem; zalecają też daleko idącą ostrożność w doborze wykonawców utworów instrumentalnych z uwagi na troskę o należyte wykonawstwo oraz zwracają uwagę na szkodliwość stosowania instrumentów złej jakości i rozstrojonych.³⁷⁹

Z. Stankiewicz (1973) wyraźnie dostrzega potrzebę opanowania przez nauczycielkę przedszkola gry na instrumencie muzycznym.³⁸⁰

H. Białołęcka, M. Jakubowska i M. Wróbel (1975) dostrzegają wiodącą rolę bezpośrednich kontaktów z artystami oraz muzyki odtwarzanej przy pomocy dostępnych wówczas mediów (radio, płyty i taśmy magnetofonowe) w rozwijaniu wrażliwości muzycznej podopiecznych (rozumianej tutaj głównie jako przygotowywanie przyszłych odbiorców muzyki). „Od czasu do czasu dzieci powinny wysłuchiwać muzyki w wykonaniu nauczycielki, czy też osoby prowadzącej specjalne zajęcia umuzykalniające” – piszą autorki³⁸¹. Takie ujęcie problematyki skłania do wyciągnięcia wniosku, iż – w obliczu widocznego postępu technologicznego, którego osiągnięcia coraz liczniej trafiają pod strzechy – kompetencje muzyczne nauczycieli wychowania przedszkolnego tak naprawdę tracą na znaczeniu, bowiem muzyka mechaniczna wolna jest od niedostatków

³⁷⁷ Z. Żukiewiczowa, *Wychowanie przedszkolne...*, op. cit., s. 63-64.

³⁷⁸ E. Hermach, M. Murkowska, F. Ryszka, *Piosenki i zabawy w klasie I i II*, PZWS, Warszawa 1971, s. 6.

³⁷⁹ K. Przybylska, M. Wieman, *Umuzykalnienie*, [w:] *Metodyka wychowania przedszkolnego*, M. Kwiatowska, Z. Topińska, red., PZWS, Warszawa 1972, s. 388, 364.

³⁸⁰ Z. Stankiewicz, *Piosenka w przedszkolu*, PZWS, Warszawa 1973, s. 3.

³⁸¹ H. Białołęcka, M. Jakubowska, M. Wróbel, *Treści wychowania* [przedszkolnego – przyp. aut.], [w:] *Zarys pedagogiki dla nauczycieli przedszkoli*, cz. I, H. Białołęcka, M. Jakubowska, Z. Krzysztoszek, M. Wróbel (Z. Krzysztoszek – red.), WSiP, Warszawa 1975, s. 173-174.

wykonawczych. Chociaż – z tych lub innych przyczyn – podejście takie nie straciło wiele na swej aktualności w czasach obecnych, kiedy to rozwój technologii zapisu i odtwarzania dźwięku i obrazu oraz łatwa, powszechna dostępność materiałów audio i wideo w wielu przypadkach (by nie rzec: w większości przypadków) zastępują całkowicie kontakt z muzyką żywą (więcej na ten temat w części empirycznej niniejszej dysertacji). Mimo, iż zachwyt nad nowymi technologiami jawi się w kontekście czasów wzmiankowanych autorek jako w pewnym sensie uzasadniony, przytoczone stanowisko entymematycznie marginalizujące znaczenie kompetencji muzycznych nauczyciela wydaje się należeć do odosobnionych w powszechnym, współczesnym mu dyskursie.

Wzmiankowana już powyżej K. Przybylska (1977)³⁸² stawia nauczycielce przedszkola wysokie wymagania tak w obszarze kompetencji muzycznych, jak i ogólnopedagogicznych. Z rozważań tej autorki jednoznacznie wynika, iż osoba realizująca edukację przedszkolną powinna mieć odpowiednie dla poprawnego i estetycznego śpiewu warunki głosowe – w tym i słuch muzyczny, śpiew bowiem musi być poprawny „(...) zarówno pod względem czystości melodii, jak i dokładności rytmu (...)”, śpiewać należy „(...) wyraźnie, z odpowiednią dykcją, z właściwym natężeniem głosu (...)”, słowem: „(...) tak, by dziecko mogło usłyszeć wszystko to, o czym opowiada piosenka”³⁸³, powinna też posługiwać się zapisem nutowym w stopniu umożliwiającym weryfikację poprawności wersji melodycznej³⁸⁴ oraz odnalezienie właściwego dźwięku początkowego utworu³⁸⁵ (książka zawiera liczne przykłady nutowe, wymagające od osoby z nich korzystającej raczej dobrej znajomości zapisu nutowego). Piosenka musi być bardzo dobrze poznana i zapamiętana zarówno w warstwie melodycznej, jak i tekstowej, gdyż tylko wówczas można ją interpretować, winna też być wykonana zgodnie ze wskazówkami autora tekstu i kompozytora³⁸⁶ – „(...) musi być dobrze, poprawnie odtworzona, musi być ładnie artystycznie podana”³⁸⁷. Z praktyki kształcenia muzycznego wiadomo, iż aby sprostać tak sformułowanym postulatam, trzeba dysponować wysokim poziomem podstawowych zdolności muzycznych, a ponadto posługiwać się głosem eufonicznym, co na ogół osiągalne jest w drodze długotrwałych i systematycznych ćwiczeń oddechowych i emisyjnych. Muzyka instrumentalna przeznaczona do słuchania także powinna być starannie dobrana, by dzieci mogły słuchać „(...) zawsze tylko muzyki

³⁸² K. Przybylska, *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1977.

³⁸³ Ibidem, s. 63-64.

³⁸⁴ Ibidem, s. 89.

³⁸⁵ Ibidem, s. 93.

³⁸⁶ Ibidem, s. 21, 88.

³⁸⁷ Ibidem, s. 94.

wartościowej i dobrze, artystycznie wykonanej”³⁸⁸, przy czym autorka dopuszcza sytuację, iż nauczycielka nie zawsze może poradzić sobie z takim poziomem wykonawstwa samodzielnie – zwłaszcza, gdy „(...) sama nie potrafi poprawnie posługiwać się żadnym instrumentem muzycznym (...) [melodycznym – przyp. aut.]”³⁸⁹ Wydaje się, że można w tym miejscu pokusić się o konkluzję, iż autorka wyraźnie widzi potrzebę posiadania przez nauczycielkę przedszkola umiejętności gry na jakimkolwiek melodycznym instrumencie muzycznym, nawet jeśli nie miałby to być poziom bardzo wysoki, umożliwiający artystyczną interpretację.

Bardzo zbliżone do wyżej przytoczonego jest stanowisko U. Rogalskiej (1986), która również zwraca uwagę na konieczność jak najlepszego pod względem artystycznym wykonania piosenki przeznaczonej dla dzieci – zaleca rozsądne, umiarkowane stosowanie odpowiednio dobranych środków wyrazowych, jak tempo, agogika, dynamika, frazowanie, barwa czy artykulacja, zaleca też dokładne i wierne pamięciowe opanowanie materiału (muzycznego bądź literackiego), a także interpretację zgodną ze stylem, nastrojem i charakterem utworu. Dostrzega wartość i korzyści płynące z działalności dziecięcego zespołu tanecznego i dziecięcej orkiestry perkusyjnej, w której „(...) partię główną na ksylofonie wykonuje z reguły nauczycielka, zamieniając niekiedy ten instrument na pianino”. Repertuar takiego zespołu to głównie „(...) melodie dziecięce opracowane przez samą nauczycielkę, bądź znajdujące się w dostępnych wydawnictwach”³⁹⁰. Tak sformułowane postulaty pozwalają wnioskować, iż nauczycielka wychowania przedszkolnego powinna cechować się wysokim poziomem podstawowych zdolności muzycznych, dyspozycyjnym głosem, wypracowanym wyczuciem pozwalającym na właściwe stosowanie muzycznych środków wyrazu, umiejętnościami scenicznymi niezbędnymi dla interesującego wykonania utworów wokalnych i tanecznych, a ponadto winna dobrze znać zapis nutowy – tak, by móc odczytywać materiał zawarty w publikacjach metodycznych, a także by tworzyć samodzielne opracowania. Umiejętność gry na instrumentach melodycznych – choć, jak się wydaje, niekoniecznie najwyższej próby, jednak w pewnym stopniu biegła - w świetle prezentowanego stanowiska jawi się jako standard.

B. Podolska (1987) dostrzega konieczność opanowania przez nauczycielkę gry na fortepianie zarówno w zakresie odtwórstwa, jak i improwizacji, twierdzi też,

³⁸⁸ Ibidem, op. cit., s. 77.

³⁸⁹ Ibidem, s. 78.

³⁹⁰ U. Rogalska, *Wybrane zagadnienia wychowania przez sztukę w przedszkolu*, [w:] *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy*, Studia Pedagogiczne 1986 z. 15, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna* (4), s. 23, 27.

że umiejętności te zdobywa się w Studium Nauczycielskim, zaś doskonalili się je samodzielnie w drodze ćwiczeń.³⁹¹

A. Pytlak (1988) zauważa, że nauczycielka przedszkola powinna być przygotowana do prowadzenia zajęć muzycznych samodzielnie oraz we współpracy z nauczycielką muzyki, która winna posiadać wykształcenie muzyczne w zakresie rytmiki.³⁹² Dostrzega zatem zasadność wprowadzenia do procesu wczesnej edukacji muzycznej odrębnych specjalistów, którzy wspomagaliby nauczycieli wychowania przedszkolnego w niektórych obszarach wiedzy i umiejętności wykraczających zapewne poza możliwości osób niebędących zawodowymi muzykami. Ciężar odpowiedzialności za muzyczny rozwój podopiecznych rozkłada się w takim ujęciu pomiędzy dwa podmioty realizujące ten aspekt kształcenia.

Istotne wymagania formułuje pod adresem nauczycieli wychowania przedszkolnego W. A. Sacher. Twierdzi ona, iż pedagog tego etapu powinien „(...) nie tylko posiadać umiejętność czytania nut, śpiewu i gry na instrumencie, ale także, improwizując swobodnie, akompaniować realizacji różnych zadań i ćwiczeń muzycznych oraz zachęcać do starannego wykonywania muzyki na zajęciach (...)”, w przeciwnym bowiem razie zajęcia muzyczne nie spełnią stawianego im zadania³⁹³ – co zgodne jest ze stanowiskiem M. Manturzewskiej, według której rozwój dziecięcej wrażliwości muzycznej dokonuje się najpełniej i w sposób naturalny w drodze bezpośredniego kontaktu z dorosłym posługującym się muzyką jako formą komunikacji z dzieckiem w okresie krytycznym dla wykształcenia naturalnej muzykalności³⁹⁴. Stanowisko to wydaje się podtrzymywać aktualność wszystkich wyżej zasygnalizowanych, chronologicznie wcześniejszych postulatów dotyczących elementarnych umiejętności muzycznych nauczycieli wychowania przedszkolnego, z których jednoznacznie wynika też konieczność posiadania przez takiego pedagoga podstawowych zdolności muzycznych na poziomie wysokim. Z drugiej strony można też pokusić się o konkluzję, iż – biorąc pod uwagę długotrwałość procesu edukacji muzycznej, niezbędnej do względnie dobrego opanowania choćby tylko solfeżu i pewnej swobody w grze na instrumencie, tym bardziej umożliwiającej w miarę swobodną, prostą improwizację – zasygnalizowany poziom należy zdecydowanie do sfery życzeniowej, bowiem w większości przypadków nie może go zapewnić nawet ukończenie szkoły muzycznej I stopnia – tym trudniej oczekiwać w tej kwestii zadowalających efektów w toku edukacji akademickiej nauczycieli, zwłaszcza biorąc

³⁹¹ B. Podolska, *Z muzyką w przedszkolu ...*, s. 18-19.

³⁹² A. Pytlak, *Pedagogiczna koncepcja sztuki*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, M. Kwiatowska, red., Warszawa 1988, s. 292.

³⁹³ W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki ...*, op. cit., s. 144, 205.

³⁹⁴ M. Manturzewska, *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzewska, H. Kotarska, red., WSiP, Warszawa 1990, s. 320-321.

pod uwagę wyraźną tendencję do redukowania treści muzycznych w programach ich kształcenia.

Interesujące oczekiwania względem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola możemy znaleźć we wstępie do książki nauczyciela „Elementarz sześciolatka”, będącej przewodnikiem metodycznym dostosowanym do tzw. „nowej” podstawy programowej. Zawarto tam najbardziej elementarne wskazówki do pracy z dzieckiem w formie zabaw muzycznych, śpiewu, gry na instrumentach, słuchania muzyki i ruchu przy muzyce. Oto przykład: „(...) Wprowadzając nowy utwór, należy pamiętać, aby (...) dzieci najpierw wysłuchały czystego głosu nauczyciela. (...) Jeśli nie ma on czystego głosu, (...) powinien wykorzystać nagranie (...) albo samodzielnie ją zagrać.”³⁹⁵ Wynika stąd jednoznacznie konieczność posiadania przez takiego nauczyciela dobrze rozwiniętych podstawowych zdolności muzycznych, czystego głosu, choćby podstawowych umiejętności w zakresie gry na instrumencie melodycznym, znajomości zapisu nutowego i pewnej estetyki ruchu. Wzmiankowana seria zamieszcza na końcu każdej części zapis nutowy melodii piosenek, przewidzianych do realizacji w danym okresie. Jest to dużym ułatwieniem dla tych nauczycieli, którym nie są obce podstawowe zasady muzyki i zapis nutowy, może też – w opinii autora niniejszej dysertacji – stanowić pewien rodzaj bodźca dla pozostałych pedagogów, iż powinni – w miarę możliwości – podnieść swoje kompetencje, co jednak wymaga z ich strony refleksyjności oraz postawy [chęci] uczenia się przez całe życie. Zresztą, w roku szkolnym 2017/18 daje się zauważyć swoisty „powrót” do tu i ówdzie zaniechanej w latach poprzednich praktyki publikowania zapisu nutowego w przewodnikach metodycznych także innych wydawnictw, jak choćby WSiP. Warto w tym miejscu nadmienić, że poziom trudności publikowanych zapisów nutowych piosenek – choć zróżnicowany – wymaga dla prawidłowej realizacji dobrej znajomości chromatyki (bywają utwory z czterema krzyżykami bądź trzema bemolami) oraz umiejętności w zakresie odtwarzania takich elementów rytmicznych, jak synkopa, kropka, ligatura czy przedtakt. Innymi słowy: są to niejednokrotnie piosenki trudniejsze – zwłaszcza pod względem rytmicznym – niż publikowane w starszych pozycjach. Sytuacja jest – zdaniem autora niniejszej dysertacji – jest o tyle interesująca, że w dawnych systemach kształcenia nauczycieli treściom muzycznym poświęcano o wiele więcej uwagi i czasu (o czym więcej w rozdziale 3.2.), niż ma to miejsce obecnie. Wydaje się zatem, że logiczną konsekwencją widocznego powszechnego obniżenia wymagań w obszarze edukacji muzycznej nauczycieli powinna być raczej tendencja

³⁹⁵ S. Doroszuk, J. Gawryszewska, J. Hermanowska, K. Pallińska, H. Pałasińska, *Elementarz sześciolatka. Książka nauczyciela*, cz. I, Nowa Era, Warszawa 2017, s. 8.

do publikowania zapisów możliwie najprostszych, najłatwiejszych do odczytania przez osoby niezbyt biegłe w tej materii (a z oczywistych – już sygnalizowanych – przyczyn należy założyć, że większość pedagogów tego etapu edukacji należy do tej właśnie kategorii). Z drugiej strony – z długoletnich doświadczeń autora tej pracy wynika, że łatwość dostępu do różnego rodzaju (i bardzo różnej jakości) akompaniamentów mechanicznych nie podnosi motywacji nauczycieli do pogłębiania swojej wiedzy i praktycznych umiejętności w tym zakresie.

Postulaty odnoszące się do umiejętności muzycznych nauczycieli przedszkola można także odczytać z dokumentów będących źródłem uwarunkowań prawnych działalności placówek przedszkolnych – derogowanych już oraz aktualnie obowiązujących aktów normatywnych, przeglądu których dokonano w rozdziale drugim (2.2) niniejszej pracy. Z analizy tych dokumentów można wysnuć wniosek, iż nauczyciel tego etapu niewątpliwie winien cechować się (znaczną) wrażliwością estetyczną, ale też i znajomością stosownej literatury muzycznej, umożliwiającą dobór właściwego pod względem wartości artystycznej materiału (tu: muzycznego). Za przytoczonymi wyżej autorami można ponadto powtórzyć, iż wśród przydatnych dlań kompetencji muzycznych należałoby umieścić umiejętności wokalne, taneczne i grę na instrumentach (melodycznym i rytmicznych), czemu zdecydowanie sprzyja posiadanie dobrze rozwiniętych podstawowych zdolności muzycznych.

Wynikające z teorii oraz wymogów dokumentów legislacyjnych kompetencje nauczyciela dotyczące wielu aspektów jego zawodowej działalności składają się na model normatywny, czyli postulowany – ukazujący idealną sylwetkę zawodową nauczyciela, który spełniałby swe funkcje w całkowitej zgodności z oczekiwaniami sformułowanymi tak przez teorię, jak i dobrą praktykę wychowania muzycznego.³⁹⁶ M. Przychodzińska w normatywnym modelu nauczyciela wychowania muzycznego [także nauczyciela przedszkola, bo jest on również realizatorem treści muzycznych – przyp. aut.] wyróżnia poszczególne zakresy kompetencji. Są to:

- ogólna kultura intelektualna,
- wiedza pedagogiczno-psychologiczna, kultura pedagogiczna i rozwinięte zainteresowania,
- specjalizacja przedmiotowa – obejmująca słuch muzyczny, umiejętności muzyczne i teoretyczną wiedzę muzyczną,
- przygotowanie przedmiotowo-dydaktyczne rozumiane jako umiejętność

³⁹⁶ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, s. 167.

transponowania wiedzy na konkretne sytuacje pedagogiczne związane z interpretacją i realizacją programu nauczania,
cechy osobowościowe (moralno-społeczne).³⁹⁷

Romualda Ławrowska – utożsamiając kwalifikacje zawodowe nauczyciela muzyki z kompetencjami – wymienia wśród nich:

- przygotowanie ogólnohumanistyczne, na które składa się wiedza ogólna oraz pedagogiczno-psychologiczno-socjologiczna;
- cechy osobowości – predyspozycje (zdolności) pedagogiczne [osobnicze – przyp. aut.] i cechy ukształtowane w toku edukacji muzycznej [czy też – zdaniem autora niniejszej rozprawy – w toku edukacji w ogóle];
- specjalizację kierunkową – wiedza i umiejętności muzyczne oraz muzyczno-metodyczne³⁹⁸.

Inny interesujący model nauczyciela wczesnej edukacji muzycznej opracowała M. Suświłło. Obejmuje on cztery zakresy kompetencji: kompetencje intelektualne, kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, kompetencje etyczne oraz kompetencje muzyczne (gdzie indziej zaliczone w poczet kompetencji przedszkolnych³⁹⁹), na które składają się:

- a) podstawowe zdolności muzyczne (słuch wysokościowy, analityczny, pamięć muzyczna i poczucie rytmu);
- b) wiedza muzyczna (znajomość historii muzyki, literatury muzycznej oraz teoretycznych podstaw wychowania muzycznego);
- c) umiejętności metodyczne z zakresu wczesnej edukacji muzycznej – umiejętność wprowadzania podstawowych form aktywności muzycznej, znajomość funkcjonujących programów nauczania oraz koncepcji edukacji muzycznej, w tym umiejętność planowania muzyki wg koncepcji kształcenia zintegrowanego oraz przygotowania uroczystości na terenie placówki i na zewnątrz;
- d) wiedza o rozwoju muzycznym dziecka i jego uwarunkowaniach;
- e) umiejętność diagnozowania poziomu zdolności i osiągnięć muzycznych dziecka;
- f) umiejętność pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach muzycznych;
- g) posługiwanie się środkami technicznymi [zwłaszcza multimediami – przyp. aut.];

³⁹⁷ Ibidem, s. 167-173.

³⁹⁸ R. Ławrowska, *Model kompetencji zawodowych nauczyciela muzyki...*, s. 186.

³⁹⁹ M. Suświłło, *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, D. Waloszek, red., Centrum Edukacyjne „Bliżej Przedszkola”, Kraków 2010, s. 106, 109.

h) zainteresowania muzyczne.⁴⁰⁰

Kompetencje muzyczne - zajmujące według ww. autorki miejsce bardzo istotne wśród innych kompetencji charakterystycznych dla nauczyciela tego etapu edukacji, jak „pochylająca się” nad dzieckiem osobowość i co najmniej dziewięć obszarów inteligencji opisanych przez H. Gardnera jako inteligencje wielorakie – są niezwykle istotne dla holistycznego rozwoju dziecka, będącego konstytutywną cechą wczesnego dzieciństwa⁴⁰¹.

Cele kształcenia muzycznego w przedszkolu – zgodnie z dotychczasową [tzw. „starą” – przyp. aut.] podstawą programową wychowania przedszkolnego⁴⁰², ale też – w gruncie rzeczy – także z aktualną [tzw. „nową” – przyp. aut.], postulującą tworzenie sytuacji edukacyjnych rozwijających wrażliwość – także estetyczną, a więc i muzyczną – dziecka⁴⁰³ – obejmują rozwijanie muzykalności przez inkulturację, imitację i asymilację, rozwijanie zdolności muzycznych poprzez wzbogacanie słownika słuchowego i wykonawczego (niezbędnego do kształcenia umiejętności muzycznych percepcyjnych, ruchowych, wokalnych i instrumentalnych) oraz zapoznanie z podstawowymi pojęciami i symbolami muzycznymi.⁴⁰⁴ Dziecko kończące przedszkole powinno umieć eksperymentować z rytmem, głosem, dźwiękiem i ruchem, śpiewać w grupie, poruszać się rytmicznie, grać na dostępnym (prostym) instrumentarium, winno też uczestniczyć w zbiorowym muzykowaniu oraz być przygotowane do uważnego odbioru muzyki⁴⁰⁵. **Realizacja tych postulatów wymaga od nauczyciela, będącego osobą odpowiedzialną za wychowanie muzyczne w przedszkolu⁴⁰⁶, by był on wyposażony w kompetencje muzyczne, które – na bazie występujących w literaturze – dla potrzeb niniejszej pracy zestawiono następująco:**

– podstawowe zdolności muzyczne (słuch wysokościowy, analityczny, pamięć

⁴⁰⁰ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 249, 274.

⁴⁰¹ M. Suświłło, *Nauczyciel przedszkolny – jaki...*, s. 109-110.

⁴⁰² *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17); Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 18 czerwca 2014 r., poz. 803).

⁴⁰³ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* – załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356, zał. Nr 1).

⁴⁰⁴ E. A. Zwolińska, M. M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki wg teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wyd. „Kreska”, Bydgoszcz 2007, s. 17.

⁴⁰⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).

⁴⁰⁶ M. Kisiel, *Dialog muzyczny dziecka i nauczyciela w przedszkolu*, [w:] *Dziecko i nauczyciel w kulturze artystycznej*, L. Kataryńczuk-Mania, E. Pasterniak-Kobyłecka, red., Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra-Skarbona 2017, s. 70.

- muzyczna i poczucie rytmu⁴⁰⁷ oraz zdolność słyszenia harmonii, dynamiki i artykulacji – obszary wyodrębnione w opracowaniu testu H. Winga);
- umiejętności wokalne umożliwiające czysty i estetyczny śpiew;
 - umiejętność gry na instrumencie melodycznym oraz dostępnych instrumentach niemelodycznych;
 - zdolność do estetycznego poruszania się, warunkująca podstawowe możliwości taneczne;
 - wynikająca z powyższych punktów znajomość zasad muzyki oraz zapisu nutowego;
 - teoretyczna wiedza muzyczna z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury czy estetyki muzycznej⁴⁰⁸;
 - postawa promuzyczna – rozumiana jako „(...) względnie trwała, nabyta skłonność do zachowania się w określony sposób wobec określonych przedmiotów”⁴⁰⁹, wyrażająca się w zachowaniach promuzycznych – czyli wszelkich działaniach na rzecz muzyki⁴¹⁰.

Orientując się w rodzimych realiach edukacyjnych należy skonstatować, iż spełnienie powyższych – jakkolwiek niewątpliwie słusznych – postulatów, odnoszących się do kompetencji muzycznych nauczycieli wychowania przedszkolnego – mówiąc eufemistycznie – nie jest łatwe, zwłaszcza biorąc pod uwagę funkcjonowanie akademickiego systemu kształcenia tej części kadry pedagogicznej. Zróżnicowany poziom wychowania muzycznego w szkołach podstawowych i gimnazjach połączony z mocno okrojonym w kwestii treści muzycznych programem ośrodków akademickich kształcących takich pedagogów, jak i często praktykowany brak weryfikacji wstępnej kandydatów na studia pedagogiczne – w ogólności, zatem także i pod kątem podstawowych zdolności muzycznych każe dopatrywać się w zaprezentowanym modelu – pomimo jego zdroworozsądkowych przesłanek - celu odległego, którego osiągnięcie dla wielu nie będzie możliwe. W konkretnym kontekście sytuacyjnym stanowisko M. Bilińskiego, w myśl którego niewielu adeptów tej trudnej sztuki będzie mogło w przyszłości stanąć na wysokości stawianego przed nimi

⁴⁰⁷ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 249, 274.

⁴⁰⁸ Por. B. Bonna, *Rodzina i przedszkole...*, s. 66; M. Mikołaj, M. Suświłło, red., *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999, s. 23-24.

⁴⁰⁹ J. Uchyla-Zroski, *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Wyd. UŚ, Katowice 1999, s. 26.

⁴¹⁰ Ibidem, s. 15-17, 25.

zadania⁴¹¹ skłania do głębokiej refleksji na temat dawnych i współczesnych rozwiązań systemowych, której część stanowią kolejne rozdziały niniejszej rozprawy.

3.2. Kształcenie nauczycieli przedszkola pod kątem przygotowania muzycznego w aspekcie historycznym

Zmiany w systemie oświaty – tak organizacyjne, jak i merytoryczne – implikują konieczność odpowiedniego kształcenia kadr pedagogicznych, które będą zmiany te realizować w praktyce. Lista oczekiwań względem nauczycieli wszystkich szczebli kształcenia podlega nieustannej modyfikacji, o czym wspomniano już w rozdziale pierwszym niniejszej rozprawy (1.3). Aby jednak nauczyciele mogli realizować stawiane przed nimi zadania w sposób właściwy, zgodny z oczekiwaniami i potrzebami społecznymi, muszą przejść przez proces kształcenia, w toku którego – wraz z kwalifikacjami formalnymi (dyplom ukończenia stosownego etapu kształcenia) – powinni oni nabyć odpowiednich do swojej przyszłej funkcji kompetencji, czyli – w ujęciu przyjętym dla potrzeb niniejszej pracy – swoistego konglomeratu wiedzy, umiejętności i postaw. Dla lepszego zobrazowania, choć posługując się istotnym uproszczeniem można by stwierdzić, że „gotowy” nauczyciel (tzn. przygotowany do wypełniania swoich obowiązków) jest swojego rodzaju „produktem”, efektem działania systemu kształcenia zawodowego przyjętego dla danej profesji. W tym miejscu należy podkreślić, że zawód nauczyciela zdecydowanie wpisuje się w ten krąg zawodów, które od swych adeptów wymagają uczenia się przez całe życie⁴¹², stąd nie wydaje się ani możliwe, ani celowe skonstruowanie takiego systemu ich kształcenia, który mógłby definitywnie zamykać proces nabywania wiedzy i (a może: zwłaszcza?) doświadczeń w momencie ukończenia studiów – jakkolwiek nie byłyby one prowadzone. Z drugiej jednak strony wydaje się rozsądne, aby formułować konkretne postulaty dotyczące działalności takich ośrodków, gdyż nie ulega wątpliwości, że im lepiej będą one działały, czy też – im lepszych, tzn. szerszych i trwalszych podstaw dostarczą one swym absolwentom, tym lepiej i skuteczniej będą oni oddziaływali na przyszłość całego społeczeństwa, budując na solidnym (oby) fundamencie potężny gmach wiedzy i umiejętności przyszłych pokoleń.

Ponownie trzeba tu doprecyzować zakres znaczeniowy pojęcia nauczyciela wczesnej edukacji, czy też – jak nazywa go Wiesława Leżańska – nauczyciela wczesnego dzieciństwa. Autorka ta zwraca uwagę, iż w funkcjonującym obecnie dyskursie naukowym termin ten

⁴¹¹ M. Biliński, *Kompetencje muzyczne nauczycieli wychowania przedszkolnego*, [w:] *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, E. Smak, red., Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 102.

⁴¹² J. Bonar, A. Buła, W. Leżańska, *Koncepcja kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w systemie dwustopniowym. Potrzeba czy konieczność?* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska, red., Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009, s. 38.

na ogół bywa używany zamiennie – raz dla określenia nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, innym razem dla wskazania na nauczyciela nauczania początkowego, co powoduje, iż powszechnie definiuje się za jego pomocą ogół pedagogów zatrudnionych na etapie kształcenia zintegrowanego. Przyjęte w 1997 roku przez Zgromadzenie Ogólne UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) międzynarodowe standardy kwalifikacyjne w edukacji (*International Standard Classification of Education*) określają interesujący nas etap – wychowanie przedszkolne – jako tzw. przedpoczątkowy poziom edukacji (ISCED „0”), rozumiany jako „(...) poziom inicjacyjny nauczania i wychowania zorganizowanego, zaprojektowany dla wprowadzenia małych dzieci do środowiska szkolnego, mający służyć budowie pomostu między domem a atmosferą instytucji szkolnej”⁴¹³. Z tego względu cytowana autorka uważa za uzasadnione, aby przez specjalistę wczesnej edukacji rozumieć nauczyciela przygotowanego do pracy z dzieckiem w wieku od trzech do ośmiu lat – przy założeniu, że sześciolatki powinny rozpoczynać naukę w szkole podstawowej⁴¹⁴ (obecnie – w chwili, gdy krystalizuje się niniejsza dysertacja – dzieci sześciolatki mogą decyzją rodziców pozostać w przedszkolu lub rozpocząć karierę szkolną; wynika stąd, że – zgodnie z założeniem przyjętym przez wzmiankowaną tu autorkę – ambitus wieku dzieci będących podmiotem działań nauczyciela wczesnej edukacji rozszerza się i wynosi od trzech do dziewięciu lat – przyp. aut.) Warto zatem (ponownie) zauważyć, że w przeciwieństwie do przedstawicieli zachodniej myśli pedagogicznej, którzy w swoich koncepcjach wyraźnie wyodrębniali obszar poświęcony właśnie nauczycielowi przedszkola, na rodzimym gruncie analogiczny dyskurs nie jest już tak wyraźnie spolaryzowany i traktuje o nauczycielu-wychowawcy małego dziecka w ogóle, obejmując swoim zasięgiem zarówno pedagogów przedszkolnych, jak i wczesnoszkolnych. Przyczynę takiej sytuacji [dla przełomu XIX i XX w. – przyp. aut.] W. Leżańska wyprowadza głównie z odmiennej sytuacji społeczno-ekonomicznej⁴¹⁵, wydaje się jednak, że obecnie tak w literaturze, jak i w praktyce edukacyjnej oraz w społecznej percepcji nauczyciela tego etapu edukacji niejednokrotnie brak takiego rozróżnienia. W obszarze edukacji muzycznej – szczególnie w placówkach publicznych – tak nauczyciel przedszkola, jak i pierwszych klas szkoły podstawowej wypełniać powinien takie same zadania, pozostając częstokroć jedynym przewodnikiem po świecie muzyki na tym etapie edukacji. Ponadto w obecnym systemie edukacyjnym widoczna jest wyraźna tendencja do łączenia kwalifikacji formalnych w tych dwóch

⁴¹³ *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*, Paris 1999, s. 25. Podaję za: W. Leżańska, red., *Nauczyciel wczesnej edukacji...*, op. cit., s. 7.

⁴¹⁴ Ibidem, s. 7.

⁴¹⁵ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce, ..., s. 39-40.*

zakresach – większość specjalności (jeśli nie wszystkie) nadaje uprawnienia do pracy zarówno w przedszkolu, jak i w szkole, czego wyrazem są ich przykładowe nazwy: pedagogika wieku dziecięcego z ... lub wychowanie przedszkolne i wczesnoszkolna edukacja zintegrowana. W związku z tym autor niniejszej dysertacji pozostaje na stanowisku, iż większość zawartych w literaturze przedmiotu postulatów formułowanych pod adresem nauczyciela pierwszych klas szkoły podstawowej (obszar o mocniej zaakcentowanej obecności w aktualnym dyskursie naukowym) odnosi się także do nauczyciela przedszkola.

Jak słusznie zauważa Janina Parafiniuk-Soińska, wraz z przemianami społecznymi, kulturowymi i edukacyjnymi wzrasta stopień komplikacji problematyki poświęconej kształceniu nauczycieli – na bazie oceny historii i współczesności nie ustają wysiłki ukierunkowane na doprecyzowanie nowego, bardziej odpowiadającego potrzebom realiów kształtu wczesnej edukacji⁴¹⁶. Omówienie (pretendujące do miana wyczerpującego) ogółu obszarów tego kształcenia w ramach niniejszej pracy nie jest możliwe, dlatego poniżej zajmiemy się problematyką nauczania przyszłych kadr pedagogicznych pod kątem ich przygotowania do realizacji treści muzycznych, odwołując się do szerszych kontekstów tylko tam, gdzie będzie to – zdaniem autora – koniecznością.

Naukę śpiewu – obok psychologii, pedagogiki, metodyki prowadzenia ochron, literatury dla dzieci, gimnastyki, rysunku, prac ręcznych i zajęć praktycznych (ćwiczeń) prowadziła w ramach kursów w szkołach dla ochroniarek Maria Weryho (1858-1944). Śpiew i muzyka (a także rysunki) – jako przedmioty artystyczne – weszły stopniowo do programów takich kursów stopniowo, w miarę ich rozwoju, obok przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych⁴¹⁷.

Od roku 1918, kiedy to – już w niepodległym kraju – dotychczasowe szkoły dla ochroniarek przeszły pod zarządek Ministerstwa Oświecenia, zaczęto nazywać je seminariami. Nauka w seminarium dla ochroniarek trwała dwa lata, zaś w programie nauczania przedmioty artystyczne obecne były w formie obowiązkowych zajęć z rysunków i śpiewu. Celem nauki śpiewu było kształcenie głosu, słuchu, czytania nut głosem i śpiewania z pamięci, co dokonywało się na materiale obejmującym – poza piosenkami dla dzieci – także pieśni kościelne i patriotyczne. Lekcje śpiewu uznawano za łatwiejsze, w związku z czym rezerwowano na ich realizację godziny popołudniowe. Wśród przedmiotów nadobowiązkowych znalazła się gra na skrzypcach i/lub fortepianie, uważana za przydatną,

⁴¹⁶ J. Parafiniuk-Soińska, *Tradycyjne wzory a współczesne potrzeby w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] W. Leżańska, red., *Nauczyciel wczesnej edukacji...*, s. 25.

⁴¹⁷ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 20-21.

jednak niekonieczną. Zajęcia z przedmiotów muzycznych prowadzili nauczyciele przedmiotowi. Co szczególnie interesujące z punktu widzenia naszych rozważań, dostrzeżono już wówczas potrzebę weryfikacji wstępnej kandydatek pod kątem nie tylko predyspozycji fizycznych i osobowościowych, ale też i słuchu muzycznego⁴¹⁸.

Gdy w dniu 1 września 1929 roku dwuletnie dotąd seminaria przekształcono w trzyletnie, zmieniono w nich program nauczania – także w zakresie treści wychowania estetycznego. Pozostawiono lekcje śpiewu, zrezygnowano natomiast z nauczania gry na instrumencie muzycznym⁴¹⁹. Nawet bez dogłębnej analizy trudno zatem o konkluzję, iż w omawianym obszarze – który i tak nie był dotychczas uznawany za priorytetowy – były to zmiany na lepsze.

Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku⁴²⁰ (tzw. Ustawa Jędrzejewiczowska) usankcjonowała pozycję przedszkola jako początkowego ogniwa ówczesnego systemu edukacji. Zgodnie z postanowieniami tego dokumentu kształcenie przyszłych kadr pedagogicznych przedszkoli odbywało się w czteroletnich seminariach i dwuletnich liceach dla wychowawczyń, względem kompetencji których formułowano (stosunkowo) daleko idące postulaty: dobra wychowawczyni winna – poza umiejętnościami językowymi, wiedzą z zakresu historii Polski, przyrodniczą oraz dotyczącą higieny, posiadać też zdolności plastyczne, muzyczne i techniczne, nadto posiadać dobry słuch i takie same warunki głosowe⁴²¹.

Muzyka dedykowana dla przedszkoli czy też w ogóle dla dzieci najmłodszych zajmowała w piśmiennictwie lat międzywojennych miejsce marginalne – wśród podręczników muzycznych tego okresu przeważały pozycje odnoszące się do szkół podstawowych oraz wyższych szczebli kształcenia, publikacje z zakresu pedagogiki instrumentalnej, wokalne oraz szeroko rozumianych zasad i teorii muzyki. Podobną sytuację można zaobserwować w dziedzinie śpiewników [trafnie nazywanych szkolnymi – przyp. aut.], spośród których tylko nieliczni autorzy dedykowali swoje prace dzieciom w wieku przedszkolnym (np. S. Posadzowa-Marciszewska, K. Brzozowski czy W. Zapolska-Downar)⁴²². Stan taki wydaje się wskazywać na niedocenienie w wymiarze aplikacyjnym wartości muzyki dla rozwoju dziecka młodszego, jak też na (już sygnalizowane) wyraźne akcentowanie funkcji opiekuńczej placówek wychowania przedszkolnego.

⁴¹⁸ Ibidem, s. 21, 26-28.

⁴¹⁹ Ibidem, s. 28-29.

⁴²⁰ Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa (Dz. U. 1932 r., nr 38 poz. 389).

⁴²¹ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 50.

⁴²² J. Prosnak, *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, WSiP, Warszawa 1976, s. 125-127.

Jak zauważa Wacław Wojtyński [pisząc wprawdzie o nauczycielach szkoły podstawowej, co jednak – w opinii autora niniejszej dysertacji – można generalnie odnieść też do nauczycieli wychowania przedszkolnego], po drugiej wojnie światowej można w Polsce wyodrębnić w kształceniu nauczycieli niższych klas cztery okresy:

- okres wstępny – czas dominacji prowizorycznych form kształcenia, często kursów, kiedy to skryształizowała się struktura programowa późniejszego czteroletniego liceum pedagogicznego;
- okres koegzystencji przeważających liczebnie liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich (lata pięćdziesiąte);
- okres intensywnej działalności studium nauczycielskiego oraz inicjację szkolnictwa wyższego w tym zakresie (lata sześćdziesiąte);
- okres jednolitego systemu kształcenia nauczycieli na poziomie magisterskim⁴²³.

W latach powojennych sytuacja przedszkoli była – co zrozumiałe – niezwykle trudna, także pod względem formalnych kwalifikacji personelu pedagogicznego czy też – trafniej – powszechności ich braku. Potrzeba zapewnienia tym kadrom elementarnego przeszkolenia zapewniającego choćby minimum niezbędnych kompetencji stało się palącą potrzebą chwili. Naprzeciw tej potrzebie wyszły ówczesne władze oświatowe, wydając w okólniku nr 26 z dnia 8 czerwca 1945 roku⁴²⁴ polecenie zorganizowania ośmioletnich kursów wprowadzających w zagadnienia wychowania przedszkolnego. Kursy te dawały absolwentkom tymczasowe kwalifikacje do pracy w przedszkolu oraz możliwość korzystania z kolejnych kursów dokształcających celem uzyskania kwalifikacji pełnych. Kandydatki – by zostać przyjęte – musiały m. in. wykazać się [dobrym- przyp. aut.] słuchem muzycznym i głosem. Opiswane kursy obejmowały 336 godzin (288 godzin zajęć z zakresu poszczególnych przedmiotów oraz 48 godzin praktyki, z czego 24 godziny przeznaczano na śpiew). Zalecano też, aby „w ramach zajęć świetlicowych (...) organizować wieczory muzykalno-wokalne, inscenizacje, recytacje itp.”⁴²⁵

Dla czynnych zawodowo, lecz pozbawionych formalnych kwalifikacji zawodowych wychowawczyń przedszkoli na mocy Zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 27 czerwca 1949 roku zorganizowano – działające przy zakładach kształcenia kadr pedagogicznych dla tego etapu – Rejonowe Komisje Kształcenia, będące trzyletnią (bądź skróconą do lat dwóch)

⁴²³ W. Wojtyński, *O kształceniu nauczycieli szkoły podstawowej w Polsce i świecie*, PZWS, Warszawa 1971, s. 7.

⁴²⁴ Okólnik nr 26 z dnia 8 czerwca 1945 r., *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty*, 1945, nr 2, poz. 64.

⁴²⁵ Okólnik nr 66 z dnia 10 grudnia 1946 r., *Dz. Urz. MO*, 1946, nr 12, poz. 399.

zaoczną formą uzupełnienia wykształcenia. Udział w nich był dobrowolny i opierał się na samokształceniu. Treści muzyczne obecne były tam wyłącznie w zakresie nauki śpiewu, na którą przeznaczano w pierwszych dwóch latach nauki 2 godziny tygodniowo, zaś w trzecim roku – 3 godziny w tygodniu⁴²⁶.

Do roku 1950 uruchomiono jeszcze – przeznaczone głównie dla absolwentek kursów ośmiotygodniowych – trwające półtora roku Państwowe Seminaria dla Czynnych Niewykwalifikowanych Wychowawczyń Przedszkoli (oparte na skróconym programie czteroletniego seminarium dla wychowawczyń przedszkoli z 1939 r.)⁴²⁷ oraz trzy- i dwumiesięczne kursy przygotowujące – przede wszystkim pod względem praktycznym – głównie wychowawczynie legitymujące się wykształceniem podstawowym⁴²⁸.

Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 21 lutego 1950 roku utworzono wstępne pięcioletnie kursy dla kandydatek na wychowawczynie przedszkoli. Mogły w nich uczestniczyć osoby, które ukończyły co najmniej siedem klas szkoły podstawowej, odznaczające się „(...) wyrobieniem społecznym zdobytym w organizacjach młodzieżowych oraz (...) polityczno-społecznych”, zdolne pod względem fizycznym [zdrowotnym – przyp. aut.] oraz posiadające słuch muzyczny⁴²⁹. Treści muzyczne, obecne jako śpiew i rytmika z metodyką umuzykalnienia w przedszkolu – realizowane w wymiarze sześciu godzin tygodniowo – miały za zadanie „(...) zaopatrzyć słuchaczki w repertuar piosenek i zabaw rytmicznych oraz rozpracować program zajęć (...)” z działu „umuzykalnienie w przedszkolu”⁴³⁰.

Analogiczny wymóg dotyczący konieczności posiadania przez kandydatki [dobrego – przyp. aut.] słuchu muzycznego sformułowano względem przyszłych wychowawczyń przedszkoli w Zarządzeniu Ministra Oświaty z dnia 9 czerwca 1950 roku, na mocy którego organizowano dające pełne uprawnienia trzymiesięczne kursy przeznaczone dla absolwentek liceów ogólnokształcących⁴³¹. Na śpiew i rytmikę z metodyką przeznaczano tam 5 godzin tygodniowo (60 godzin ogółem)⁴³².

⁴²⁶ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 27 czerwca 1949 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1949 r., nr 10, poz. 181).

⁴²⁷ Instrukcja z dnia 19 października 1945 r. w sprawie planu kształcenia wychowawczyń przedszkoli (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1945 r., nr 6, poz. 255).

⁴²⁸ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 61.

⁴²⁹ Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 21 lutego 1950 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1950 r., nr 3, poz. 46).

⁴³⁰ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 19 stycznia 1951 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1951 r., nr 2, poz. 13).

⁴³¹ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 9 czerwca 1950 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1950 r., nr 10, poz. 141).

⁴³² W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 64.

Plan rocznych kursów wychowania przedszkolnego, powołanych do życia Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 16 czerwca 1950 roku (dla kandydatek posiadających wykształcenie na poziomie IX klasy szkoły ogólnokształcącej lub równorzędne, posiadających słuch muzyczny)⁴³³, przewidywał realizację śpiewu i rytmiki z metodyką w wymiarze 2 godzin tygodniowo, a ponadto 1 godzinę w tygodniu – w ramach przedmiotów dowolnych - rezerwował na realizację nauki gry na fortepianie lub innym instrumencie muzycznym, ewentualnie na chór⁴³⁴.

Funkcjonujące – tu i ówdzie do lat pięćdziesiątych – seminaria (dominujące w pierwszej połowie XX w.⁴³⁵) oraz inne wyżej wymienione formy kształcenia czy też – niekiedy trafniej: dokształcania kadr pedagogicznych dla przedszkoli nie były – w intencji ustawodawcy – formami docelowymi, za które uznano dopiero trzyletnie liceum dla wychowawczyń przedszkoli oparte na ośmioletniej szkole podstawowej, co wynika z instrukcji z dnia 19 października 1945 r.⁴³⁶ Szkoły te nie dawały jeszcze pełnego wykształcenia średniego (świadectw dojrzałości), nie umożliwiając tym samym kontynuowania nauki na studiach wyższych, uwidoczniając tym samym różnicę pomiędzy kształceniem nauczycieli szkół podstawowych [nie mówiąc już o średnich, co oczywiste – przyp. aut.] a edukacją zawodową wychowawczyń przedszkoli⁴³⁷.

Wprowadzona przez Ministerstwo Oświaty z dniem 1 września 1950 roku⁴³⁸ nowa siatka godzin dla powyższej formy kształcenia przewidywała – uznając je za przedmioty zawodowe, zatem obowiązkowe – muzykę, śpiew z chórem i rytmikę (technikę z metodyką) w wymiarze 270 godzin w trzyletnim toku nauczania. Metodyka umuzykalnienia w przedszkolu – na którą składały się wiadomości dotyczące prawideł rozwoju muzycznego dziecka w wieku przedszkolnym i stopni jego muzykalności oraz sposoby umuzykalniania, śpiew indywidualny i zbiorowy wraz z odpowiednim repertuarem, a także zajęcia muzyczno-ruchowe – była realizowana w wymiarze 65 godzin w II i III roku nauki⁴³⁹. Gra na fortepianie lub innym instrumencie stanowiła przedmiot dowolny, na realizację którego przeznaczono w każdym roku nauki 2 godziny tygodniowo na grupę złożoną z 20 uczennic⁴⁴⁰.

⁴³³ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 16 czerwca 1950 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1950 r., nr 11, poz. 155).

⁴³⁴ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 64.

⁴³⁵ Ibidem, s. 67.

⁴³⁶ Instrukcja z dnia 19 października 1945 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1945 r., nr 6, poz. 255).

⁴³⁷ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 85.

⁴³⁸ Komunikat w sprawie siatki godzin w trzyletnich liceach dla wychowawczyń przedszkoli (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1950 r., nr 10, poz. 150).

⁴³⁹ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 81.

⁴⁴⁰ Komunikat w sprawie siatki godzin w trzyletnich liceach dla wychowawczyń przedszkoli (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1950 r., nr 10, poz. 150).

Niewielkie zmiany wniosło Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 28 czerwca 1951 roku w sprawie instrukcji programowo-podręcznikowej dla liceów dla wychowawczyń przedszkoli na rok szkolny 1951-1952. Zaliczone do przedmiotów artystyczno-technicznych śpiew i rytmika z metodyką miały być realizowane w łącznym wymiarze 3 godzin tygodniowo w każdym roku kształcenia, zalecenia odnośnie nauki gry na fortepianie bądź innym instrumencie muzycznym nie uległy zmianie (przedmiot dowolny, 2 godziny tygodniowo na każdym roku na grupę złożoną z 20 uczennic)⁴⁴¹.

Przywołane powyżej akty prawne pokazują, iż treści muzyczne obecne w kształceniu wychowawczyń przedszkoli w trzyletnich liceach były znacznie bogatsze, niż miało to miejsce w przypadku funkcjonujących w tym samym czasie czteroletnich liceów pedagogicznych kształcących nauczycieli szkół podstawowych, gdzie np. zgodnie z Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 28 czerwca 1951 roku w roku szkolnym 1951-52 na śpiew z metodyką przeznaczono tylko 1 godzinę tygodniowo w klasach I-III, zaś na naukę gry na instrumencie muzycznym – potraktowaną jako przedmiot nadobowiązkowy – tylko 1 godzinę tygodniowo na każdym roku kształcenia⁴⁴².

Na mocy Zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 25 kwietnia 1955 roku trzyletnie licea dla wychowawczyń przedszkoli przekształcono w szkoły czteroletnie (od 1 września 1955 r.)⁴⁴³ Zmiana ta – poza rozszerzeniem treści kształcenia, redukcją tygodniowej liczby godzin dydaktycznych do 36 (włącznie z chórem i grą na instrumencie) oraz lepszym niż dotychczas zespoleciem teorii z praktyką – pozwoliła na wyrównanie wyraźnej dotychczas dysproporcji pomiędzy wychowawczyniami przedszkola a nauczycielkami szkoły podstawowej, dając tym pierwszym takie same możliwości kontynuowania nauki na studiach wyższych. Licea czteroletnie były kolejną formą przejściową kształcenia przyszłych nauczycieli przedszkoli – od września 1959 roku powołano bowiem do istnienia pięcioletnie licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli. Szkoły te – realizując program liceum ogólnokształcącego w zakresie przedmiotów ogólnych – przygotowywały do pracy w przedszkolu poprzez zajęcia z zakresu przedmiotów pedagogicznych oraz artystyczno-technicznych⁴⁴⁴. Jednym z warunków przyjęcia było posiadanie słuchu muzycznego rozwiniętego na tyle, by kandydatka mogła [efektywnie – przyp. aut.] uczyć się śpiewu i gry

⁴⁴¹ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 28 czerwca 1951 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1951 r., nr 13, poz. 164).

⁴⁴² Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 28 czerwca 1951 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1951 r., nr 13, poz. 165).

⁴⁴³ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 25 kwietnia 1955 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1955 r., nr 8, poz. 67).

⁴⁴⁴ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 86-87, 90-91.

na instrumencie⁴⁴⁵. W toku zajęć ze śpiewu i muzyki kształcono głos i umiejętność solfeżu, rozwijano zdolności muzyczne, przekazywano podstawowe wiadomości z obszaru teorii i historii muzyki, uczono jej słuchania, zapoznawano z repertuarem pieśni i piosenek, z podstawami metodyki wychowania muzycznego w przedszkolu oraz usiłowano kształtować osobisty, emocjonalny stosunek do twórczości muzycznej⁴⁴⁶. Jak widać, wychowanie estetyczne w ogóle – w tym i dość szeroko, wręcz kompleksowo ujęte wychowanie muzyczne – zajmowało w programie tych szkół miejsce dość istotne, co ilustrują poniższe przykłady programów nauczania.

Instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych i liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli na rok szkolny 1961/62, wprowadzona Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 12 czerwca 1961 roku przewidywała lekcje śpiewu w wymiarze 2 godzin tygodniowo w trzech pierwszych latach nauki i po 1 tygodniowo w dwóch ostatnich, muzyki w wymiarze 2 godzin tygodniowo w pierwszych dwóch latach nauki i po 1 tygodniowo w trzech kolejnych oraz rytmiki, realizowanej w roku V w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Na chór i zespoły instrumentalne – przedmioty nadobowiązkowe, przeznaczone dla młodzieży wybranej przez nauczycieli śpiewu i muzyki zarezerwowano po 1 godzinie w tygodniu w całym pięcioletnim cyklu kształcenia⁴⁴⁷. W stosunku zatem do roku poprzedniego (1960) dodano zajęcia z rytmiki i wprowadzono możliwość uczestnictwa w zespołach instrumentalnych - choć zmniejszono o 1 godzinę pensum przeznaczone na lekcje muzyki, dodano 2 godziny na muzyczne przedmioty nadobowiązkowe (chór i zespoły)⁴⁴⁸.

Obowiązujący od roku szkolnego 1969-70 plan nauczania liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli przewidywał realizację przedmiotu o nazwie wychowanie muzyczne w wymiarze 2 godzin tygodniowo w I i II klasie, w pozostałych po 1 godzinie, oraz naukę gry na instrumencie muzycznym (2 godziny tygodniowo w klasie I i po 1 godzinie w klasach pozostałych), a także – nadobowiązkowo, w zespołach międzyklasowych – chór i zespoły muzyczne (po 1 godzinie w tygodniu w całym cyklu kształcenia)⁴⁴⁹.

Niestety, wprowadzenie w liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli

⁴⁴⁵ Informator Szkolnictwa Zawodowego na rok szkolny 1957-1958 (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1957 r., nr 4, poz. 48).

⁴⁴⁶ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 109.

⁴⁴⁷ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 12 czerwca 1961 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1961 r., nr 9, poz. 102).

⁴⁴⁸ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 27 kwietnia 1960 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1960 r., nr 7, poz. 105).

⁴⁴⁹ *Program nauczania liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli*, PZWS, Warszawa 1970, s. 13-14.

programu wychowania muzycznego obowiązującego w liceach ogólnokształcących⁴⁵⁰ spowodowało w tym obszarze niekorzystne zmiany w postaci istotnej redukcji liczby godzin (w klasach II i III do 1 godziny tygodniowo, w klasach IV i V – zupełny brak wychowania muzycznego) oraz wyraźnego niedocenienia nauki gry na instrumencie, co w wymiarze praktycznym równało się – jak zauważa W. Leżańska – milczącej zgodzie na brak umiejętności w tym zakresie. Należne wysokie miejsce w hierarchii treści programowych przywrócił wychowaniu muzycznemu w przedszkolu obowiązujący od września 1969 roku *Program nauczania liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli*, zgodnie z którym przywrócono ów przedmiot w I i II klasie w wymiarze 2 godzin tygodniowo (w pozostałych klasach 1 godzina), zaś we wszystkich klasach realizowano naukę gry na instrumencie (były to najczęściej skrzypce, akordeon i fortepian), której cel upatrywano w opanowaniu instrumentu na tyle, by możliwe było wykorzystanie go w realizacji założeń programu wychowania w przedszkolu oraz akompaniowanie podczas zajęć muzyczno-ruchowych. Wdrażano do integrowania muzyki z innymi rodzajami twórczości artystycznej oraz – w miarę możliwości – z pozostałymi przedmiotami⁴⁵¹.

Powołane do życia z dniem 1 września 1973 roku jako szkoły pomaturalne (niejednokrotnie powstałe przez przekształcenie dotychczas funkcjonujących liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli) Studia Wychowania Przedszkolnego, ulokowane w wielu miastach Polski, wśród treści kształcenia wykazywały rytmikę, wychowanie muzyczne [podstawy metodyki wychowania muzycznego i zasady muzyki – przyp. aut.] oraz grę na instrumencie⁴⁵², przy czym trzeba zaznaczyć, że w okresie ich działania kilkakrotnie zmieniano plany nauczania (ostatni raz w roku 1981, kiedy to grę na instrumencie wprowadzono jako odrębny przedmiot, a do wychowania muzycznego, plastycznego i fizycznego dołączono metodykę tych przedmiotów).⁴⁵³ Miały one kształcić – na wydziałach dziennych oraz zaocznych – na podbudowie szkoły podstawowej (12 semestrów), liceum ogólnokształcącego (4 semestry) oraz liceum muzycznego lub plastycznego (3 semestry). Jednym z warunków przyjęcia było posiadanie pewnych uzdolnień muzycznych i plastycznych⁴⁵⁴.

W. Leżańska zwraca uwagę na ścisłą korelację treści programowych studiów

⁴⁵⁰ *Program nauczania liceum ogólnokształcącego, klasy I-IV (tymczasowy): wychowanie muzyczne, chór, zespoły muzyczne*, PZWS, Warszawa 1966.

⁴⁵¹ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 110.

⁴⁵² J. Prosnak, *Polihymnia...*, s. 138.

⁴⁵³ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 121, 126.

⁴⁵⁴ *Ibidem*, s. 120.

wychowania przedszkolnego z treściami i organizacją praktyk pedagogicznych⁴⁵⁵, co potwierdzają też opinie wielu absolwentów tego typu szkół oraz dyrektorów przedszkoli, absolwentów tych zatrudniających, wyrażane w bardzo licznych rozmowach z autorem niniejszej dysertacji (każdorazowo podkreślano praktyczną użyteczność zdobytej tam wiedzy, jak też wskazywano na umiejętne łączenie wiadomości z praktyką; wielu rozmówców uznało kierunek działalności tych szkół – oceniając przez pryzmat trwałości efektów kształcenia oraz porównując go z formami późniejszymi – za najbardziej pożądany dla nauczycieli tego etapu edukacji; szczególnie akcentowano wysoko ocenianą przydatność tak przygotowanych nauczycieli do realizacji treści muzycznych wynikających z podstawy programowej wychowania przedszkolnego; trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że tak wysoka ocena umiejętności muzycznych absolwentów studiów nauczycielskich jest – w przedstawionym tu ujęciu – oceną subiektywną, na podstawie której nie można określić rzeczywistego poziomu tych kompetencji; wydaje się, iż rozmówcy wysoko oceniali wszystkie te osoby, które w ogóle odważyły się prowadzić zajęcia muzyczne w przedszkolu, niezależnie od rzeczywistego poziomu ich podstawowych zdolności oraz praktycznych umiejętności muzycznych, np. w zakresie poprawności śpiewu czy gry na instrumencie⁴⁵⁶; W. Leżańska zauważa, że niewielu spośród tak przygotowanych nauczycieli rzeczywiście posiadało umiejętność prowadzenia zajęć muzycznych na akceptowalnym poziomie⁴⁵⁷, co zresztą koresponduje z przywoływanymi już w niniejszej pracy licznymi głosami krytycznymi różnych autorów).

Wychowanie muzyczne – wchodzące w studium nauczycielskim w skład bloku przedmiotów estetycznych – początkowo łączono z nauką gry na instrumencie (do roku 1981, o czym pisano już wyżej) i realizowano w ciągu całego okresu kształcenia w wymiarze 2 godzin tygodniowo (za wyjątkiem ostatniego semestru). Gdy naukę gry na instrumencie wyodrębniono (1981/82), przeznaczano na nią 1 godzinę tygodniowo. Wśród celów wychowania muzycznego realizowanego w omawianej formie kształcenia W. Leżańska wymienia cel metodyczny (zapoznanie z elementami metodyki stosowanej w edukacji muzycznej w przedszkolu i w klasie I szkoły podstawowej) oraz cel muzyczno-rozwojowy, osiągany [z różnym zresztą, jak podaje sama autorka oraz jak podpowiada wieloletnie doświadczenie zawodowe autora niniejszej dysertacji, skutkiem – przyp. aut.] poprzez rozwijanie zdolności i umiejętności muzycznych, czemu miały służyć elementy kształcenia

⁴⁵⁵ Ibidem, s. 122.

⁴⁵⁶ Źródło: badania własne, rozmowy indywidualne z nauczycielami wychowania przedszkolnego oraz dyrektorami przedszkoli prowadzone na przestrzeni lat 2005-2018.

⁴⁵⁷ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 130.

słuchu, posługiwania się notacją muzyczną, śpiew i nauka gry na instrumencie⁴⁵⁸.

Realny obraz kształcenia muzycznego w Studium Nauczycielskim – wraz z drobną wariabilnością treści czy wymiaru godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych przedmiotów (zależną od ram czasowych, ale też niekiedy od endemicznych rozwiązań) ilustruje (w pewnej mierze) przywołana poniżej treść dokumentów (indeksów i dyplomów ukończenia) kilku spośród dawniej licznie funkcjonujących szkół tego typu, a także wypowiedzi uzyskane od respondentek w drodze rozmów bezpośrednich.

I tak w Studium Wychowania Przedszkolnego im. Stefanii Sempołowskiej w Mysłowicach – funkcjonującym jako szkoła pomaturalna – na wydziale dziennym (na podbudowie programu liceum ogólnokształcącego) podczas dwuletniego okresu nauki (dokument z lat 1977-79) realizowano tylko jeden przedmiot muzyczny - wychowanie muzyczne z nauką gry na instrumencie [melodycznym – przyp. aut.]⁴⁵⁹.

W sześcioletnim dziennym Studium Wychowania Przedszkolnego w Kętach (dokument z lat 1979-1985) podczas pierwszych czterech lat nauki prowadzono w wymiarze 1 godziny tygodniowo zajęcia z chóru, muzyki (podczas których uczono piosenek przedszkolnych oraz podstaw zapisu nutowego) i gry na instrumencie muzycznym (do wyboru: pianino albo akordeon). Ponadto w klasie III – w ramach lekcji muzyki – trzeba było wybrać instrument szkolny (dzwonki, flet prosty lub gitarę) i na zaliczenie zagrać na nim wybraną piosnkę z repertuaru przedszkolnego. W klasach pomaturalnych (rok V i VI) były zajęcia z metodyki wychowania muzycznego w przedszkolu oraz kontynuacja gry na instrumencie muzycznym – wszystko to także w wymiarze 1 godziny tygodniowo. Wśród materiału muzycznego przeznaczonego do nauki gry na instrumencie przeważały wprowadzić piosenki przedszkolne, lecz były tam też obecne stosunkowo proste utwory instrumentalne. W każdym semestrze – w sześcioletnim toku kształcenia – należało zagrać z pamięci jeden utwór dowolny oraz dziesięć piosenek dziecięcych⁴⁶⁰.

W dwuletnim Studium Wychowania Przedszkolnego w Bielsku-Białej (szkoła pomaturalna, tryb dzienny, lata 1981-1983) w całym toku kształcenia przeznaczano po 1 godzinie tygodniowo na zajęcia z metodyki wychowania muzycznego (z całą klasą) oraz z gry na instrumencie (do wyboru: pianino lub akordeon, zajęcia w grupach siedmio- lub

⁴⁵⁸ Ibidem, s. 129-130.

⁴⁵⁹ Źródło: badania własne – analiza dokumentacji – indeks Studium Wychowania Przedszkolnego im. Stefanii Sempołowskiej w Mysłowicach, lata 1977-1979. Podaję za: K. Wilk, *Nauczyciel przedszkola (jedynym?) edukatorem muzycznym najmłodszych*, [w:] *Muzyka i refleksja pedagogiczna. Perspektywy – interpretacje – pogranicza*, J. Jemielnik, J. Połusznia, red., Wyd. Aureus, Kraków 2015, s. 120.

⁴⁶⁰ Źródło: badania własne – analiza dokumentacji – indeks Studium Wychowania Przedszkolnego w Kętach, lata 1979-1985; rozmowa bezpośrednia z dnia 17. V 2017 r.

ośmioosobowych). W ramach zajęć z metodyki pracowano na materiale muzycznym złożonym z piosenek przedszkolnych oraz utworów muzyki klasycznej. Repertuar wykorzystywany do nauki gry na instrumencie stanowiły wyłącznie piosenki dla dzieci – na zaliczenie trzeba było zagrać po 2 piosenki w każdym semestrze; w ramach zaliczenia z metodyki wychowania muzycznego należało zaśpiewać wyznaczone piosenki⁴⁶¹.

W Studium Wychowania Przedszkolnego w Tychach w toku dwuletniego kształcenia pomaturalnego w trybie zaocznym (lata 1983-1985) zajęcia odbywały się trzy razy w tygodniu, przy czym realizacji treści muzycznych wyglądała następująco:

- w I semestrze: wychowanie muzyczne z nauką gry na instrumencie (tylko pianino);
- w II semestrze – wychowanie muzyczne z metodyką – nie było już gry na pianinie, dominującą aktywnością muzyczną był śpiew, materiał muzyczny stanowiły wyłącznie piosenki przedszkolne;
- w III i IV semestrze – wychowanie muzyczne z metodyką i gra na instrumentach [szkolnych – przyp. aut.] (jeden przedmiot) – poza treściami teoretycznymi uczono posługiwania się prostym instrumentarium Orffa (tamburyn, bębenek, dzwonki; nie było nauki gry na flecie), przypomniano też czasem elementy gry na pianinie – w formie piosenki przedszkolnej.

W ramach zaliczenia wymagano zagrania, zaśpiewania lub opracowania instrumentacji pozycji spośród wyznaczonego repertuaru piosenek przedszkolnych⁴⁶².

W trybie dziennym w Studium Nauczycielskim w Tychach w latach 1989-1991 na kierunku wychowanie przedszkolne obecne były dwa przedmioty muzyczne: muzyka z metodyką [wychowania muzycznego – przyp. aut.] oraz gra na instrumencie melodycznym⁴⁶³.

W Studium Nauczycielskim im. Prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Raciborzu w dwuletnim okresie kształcenia pomaturalnego w latach 1992-1994 realizowano trzy przedmioty muzyczne. Były to: muzyka z metodyką, gra na instrumencie muzycznym (1 godzina dwa razy w tygodniu) oraz – tylko w III semestrze – chór (2 godziny

⁴⁶¹ Źródło: badania własne – analiza dokumentacji – indeks Studium Wychowania Przedszkolnego w Bielsku-Białej, lata 1981-1983; rozmowa bezpośrednia z dnia 17. V 2017 r.

⁴⁶² Źródło: badania własne – analiza dokumentacji – indeks Studium Wychowania Przedszkolnego w Tychach, lata 1983-1985; rozmowa bezpośrednia z dnia 17. V 2017 r.

⁴⁶³ Źródło: badania własne – analiza dokumentacji – indeks Studium Nauczycielskiego w Tychach (kierunek: wychowanie przedszkolne), lata 1989-1991. Podaję za: K. Wilk, *Nauczyciel przedszkola (jedynym?) edukatorem muzycznym...*, s. 120-121.

tygodniowo)⁴⁶⁴.

Inną formą trzyletniego pomaturalnego kształcenia nauczycieli – w tym nauczycieli przedszkoli – są funkcjonujące od 1 października 1991 roku kolegia nauczycielskie, pozostające – w przeciwieństwie do poprzednich form kształcenia – w ścisłym związku z uczelniami wyższymi, które zapewniają opiekę naukowo-dydaktyczną oraz wsparcie kadrowe. Plany i programy nauczania w kolegiach skonstruowano w taki sposób, aby akcent padał na integrację praktyki zawodowej z kierunkiem kształcenia. Absolwenci kolegiów mogą ubiegać się o nadanie tytułu zawodowego licencjata. Egzamin licencjacki jest składany albo w połączeniu z egzaminem dyplomowym (na terenie kolegium), albo też w uczelni patronackiej⁴⁶⁵. Zdarza się, iż kolegium nauczycielskie z czasem bywa przyłączane do tej czy innej uczelni patronackiej, stając się jej jednostką organizacyjną, jak miało to miejsce w przypadku dawnego Kolegium Nauczycielskiego w Gliwicach, noszącego obecnie nazwę Kolegium Pedagogicznego, a funkcjonującego w ramach gliwickiej Politechniki Śląskiej⁴⁶⁶, co zresztą zgodne jest z sygnalizowanymi przez W. Leżańską postulatami MEN dotyczącymi stopniowego włączania oświatowych zakładów kształcenia nauczycieli w skład systemu szkolnictwa wyższego⁴⁶⁷, co z kolei – zdaniem autora niniejszej rozprawy – implikuje zmiany w treściach muzycznych oraz liczbie godzin przewidzianych na ich realizację – w kierunku niekorzystnym. Pozycję treści muzycznych w tego typu placówkach – na przykładzie Kolegium Nauczycielskiego w Bytomiu w latach 2010-2013 – pokazują dane odtworzone na podstawie indeksu:

- semestr I: metodyka zajęć muzycznych w przedszkolu – wykład i ćwiczenia (po 15 godzin), emisja głosu – ćwiczenia (15 godzin), kształcenie słuchu i zasady muzyki – ćwiczenia (15 godzin), podstawy gry na instrumencie – ćwiczenia (15 godzin), chór – ćwiczenia (15 godzin);
- semestr II: metodyka zajęć muzycznych w przedszkolu – ćwiczenia (15 godzin), chór szkolny – ćwiczenia (15 godzin), pozostałe przedmioty – jak w semestrze I;
- semestr III: metodyka zajęć muzycznych, kształcenie słuchu i zasady muzyki oraz podstawy gry na instrumencie – jak w semestrze II, ponadto gra na instrumentach szkolnych – ćwiczenia (15 godzin) i chór – ćwiczenia

⁴⁶⁴ Źródło: badania własne – analiza dokumentacji – indeks Studium Nauczycielskiego im. Prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Raciborzu, lata 1992-1994; rozmowa bezpośrednia z dnia 26. IV 2017 r.

⁴⁶⁵ D. Nowak, *Kolegium nauczycielskie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. II, s. 657-660.

⁴⁶⁶ Źródło: Internet, <https://www.polsl.pl/Wydzialy/RKP/Strony/oKolegium.aspx>, [data dostępu: 03. 05. 2017 r.].

⁴⁶⁷ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 183.

(15 godzin);

- semestr IV: edukacja muzyczna z metodyką w kl. I-III – wykład i ćwiczenia (po 15 godzin), podstawy gry na instrumencie, kształcenie słuchu i zasady muzyki oraz chór – ćwiczenia (po 15 godzin);
- semestr V i VI: podstawy gry na instrumencie – ćwiczenia (po 15 godzin na semestr)⁴⁶⁸.

Kształcenie przyszłych nauczycieli przedszkola na poziomie studiów wyższych rozwijało się z dużymi oporami – w istniejących od marca 1946 roku trzyletnich Państwowych Wyższych Szkołach Pedagogicznych ani też w późniejszych Wyższych Szkołach Pedagogicznych – czteroletnich (1954) oraz pięcioletnich (1958) nie kształcono kadr dla przedszkoli, gdyż działające w tym czasie licea pedagogiczne dla wychowawczyń tych placówek nie dawały uprawnień do kontynuowania nauki na studiach wyższych. Sytuację tę – wysoce niekorzystną dla edukacji dzieci najmłodszych [oraz jej społecznej percepcji, czego reminiscencje wydają się być obecne do dziś – przyp. aut.] – zmieniono dopiero w roku 1964, kiedy to na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego powołano do życia czteroletnie Wieczorowe Studium Pedagogiki dla Pracujących ze specjalizacją wychowania przedszkolnego⁴⁶⁹. Z biegiem czasu znacznie rozszerzono ofertę edukacyjną skierowaną do nauczycieli już pracujących, pragnących podnieść swoje dotychczasowe kwalifikacje bądź uzyskać nowe, wprowadzając studia w trybie eksternistycznym, wieczorowym i zaocznym⁴⁷⁰. Formy kształcenia nauczycieli przeznaczone dla pracujących – w swych założeniach – co oczywiste – miały opierać się na samokształceniu, ukierunkowanym przez wykładowcę, czemu miała sprzyjać konwersatoryjna, ćwiczeniowa i laboratoryjna konwencja zajęć, co jednak – z racji ogromnej popularności studiów zaocznych – zaowocowało dysonansem pomiędzy modelem postulowanym a rzeczywistością, który to dysonans – w wielu zresztą aspektach – w opinii autora niniejszej dysertacji – w ujęciu eufemistycznym: nie stracił na aktualności. W. Leżańska sygnalizuje, iż na studiach dziennych także – z racji polityki oszczędnościowej, a wbrew zaleceniom – dominowały wykłady i ćwiczenia⁴⁷¹.

Przywoływane przez W. Leżańską eksploracje Henryki Kwiatkowskiej i Alicji Kotusiewicz, poświęcone uniwersyteckiemu systemowi kształcenia nauczycieli pokazały,

⁴⁶⁸ Źródło: badania własne – analiza dokumentacji – indeks Kolegium Nauczycielskiego w Bytomiu, lata 2010-2013, rozmowa bezpośrednia z dnia 06. V 2014 r.

⁴⁶⁹ W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 138-140.

⁴⁷⁰ Ibidem, s. 143.

⁴⁷¹ Ibidem, s. 152.

iż system ten koncentrował się głównie wokół przekazywania studentom kompetencji specjalistycznych, lokując kompetencje pedagogiczne na miejscach odległych od czołowych, przy czym wartość umiejętności praktycznych stała w hierarchii znacznie niżej od poznania teoretycznego⁴⁷². Podejście takie stoi w opozycji do zasygnalizowanych już w początkach tego rozdziału stanowisk przyznających w przypadku nauczyciela przedszkola prymat kompetencji pedagogicznych nad innymi, w tym uznawanymi za specjalistyczne. Z drugiej jednak strony – konfrontacja obecnego modelu kształcenia uniwersyteckiego z tym odległym o najwyżej dwie dekady – zwłaszcza w obszarze treści muzycznych – każe zastanowić się, czy rodzime rozwiązania systemowe nie oscylują wokół przeciwnych wartości granicznych, bez stosowania zasady złotego środka.

Pozycję treści z obszaru wychowania estetycznego, w tym i muzyki we współczesnym modelu kształcenia nauczycieli przedszkola na szczeblu wyższym obrazuje przykładowy program zrealizowany w toku studiów I stopnia w ramach specjalności wczesnoszkolna edukacja zintegrowana i pedagogika przedszkolna w Wyższej Szkole Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie (2009). Dla przedmiotu o nazwie edukacja muzyczna w pedagogice wczesnoszkolnej zintegrowanej zarezerwowano tylko 15 godzin ćwiczeń na roku II, i tyle samo czasu przeznaczono w roku III na muzykę w wychowaniu przedszkolnym (także ćwiczenia)⁴⁷³. W świetle powyższego bez możliwości posądzenia o przesadę można pokusić się o konstatację, iż treściom muzycznym poświęcono śladowe ilości zainteresowania, „obdarzając” studentów – w opinii autora niniejszej pracy – niczym nieuzasadnioną porcją zaufania, które (naiwnie?) każe wierzyć, że zasygnalizowane nieledwie wiadomości pogłębią czy choćby utrwalać oni (skutecznie) w drodze samokształcenia.

Aktualnie obowiązujące rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wśród treści muzycznych dla kandydatów na nauczycieli przedszkola i pierwszego etapu edukacji (klasy I-III) przewiduje – w ramach metodyki wychowania muzycznego (2.1.13) – odbiór i tworzenie muzyki przez dziecko, co ma dokonywać się poprzez piosenkę dziecięcą, śpiew [w rozumieniu szerszym – przyp.

⁴⁷² H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz, *Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1986, nr 3-4, s. 157; podają za: W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego...*, s. 156-157.

⁴⁷³ Źródło: badania własne – analiza dokumentacji – indeks studiów stopnia I w ramach specjalności wczesnoszkolna edukacja zintegrowana i pedagogika przedszkolna, WSP TWP w Warszawie, 2009 r.; Podają za: K. Wilk, *Nauczyciel przedszkola (jedynym?) edukatorem muzycznym...*, s. 122.

aut.] i taniec⁴⁷⁴.

Aktualna sytuacja w obszarze kształcenia nauczycieli przedszkola jest – jak piszą Jolanta Bonar, Anna Buła i W. Leżańska – kontynuacją, czy też efektem wyżej opisanych prób zreformowania tego systemu (lata 1945-1990), które to reformy obierały zazwyczaj kierunek przedmiotowy (z wiodącą rolą teorii, zaś marginalną praktyki) bądź czynnościowy (z przewagą praktyki, za to bez właściwego osadzenia jej w teorii)⁴⁷⁵. Takie dychotomiczne w swej istocie rozróżnienie domaga się zdroworozsądkowego zastosowania zasady złotego środka, co jednak – jak można wnioskować z całokształtu obecnych akademickich realiów edukacyjnych – nie jest sprawą prostą, natomiast z pewnością wielorako uwarunkowaną (nie bez znaczenia – wypowiadając się w tonie eufemistycznym - wydaje się tu być rola czynników ekonomicznych, w tym konieczność wolnorynkowej koegzystencji (nazbyt?) licznych podmiotów kształcących przyszłe kadry pedagogiczne). Dążąc zatem do podsumowania nie sposób nie zgodzić się z wypowiedzią Waldemara Siwińskiego, który definiuje naszą współczesną rzeczywistość jako epokę edukacyjnego hipermarketu⁴⁷⁶. Określenie to – w opinii autora niniejszej dysertacji – niezwykle trafnie opisuje tak wyraźną i powszechną tendencję do komercjalizacji wszystkich szczebli kształcenia, nie wyłączając akademickiego. Uczelnie prześcigają się w ofertach edukacyjnych, dbając o to, by – jak w hipermarkecie – wszystko było dosłownie w zasięgu ręki i portfela – łatwo osiągalne, niedrogie, mało absorbujące, a przy tym atrakcyjne, kolorowe, czasem – wręcz jaskrawe. Kierunek wychowanie przedszkolne znajduje się w ofercie niemal wszystkich uczelni, nie wyłączając (dotychczas) technicznych (sic!), poszczególne podmioty oferują skrócony czas studiowania (np. trzy semestry w ciągu dwóch), weryfikacji wstępnej kandydatów na przyszłych nauczycieli właściwie brak, rzetelne sprawdzanie wiedzy i umiejętności nabywanych w toku studiów także bywa fikcją⁴⁷⁷. Tak zwane „łatwe” studia kuszą jak towar w kolorowym opakowaniu – wyższe wykształcenie jest dziś „trendy”, podobnie jak anglojęzyczne „kalki” polskich słów. Jeszcze dwadzieścia czy trzydzieści lat temu przemyslaną zazwyczaj, poważną decyzję o podjęciu studiów wyższych w języku potocznym

⁴⁷⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. RP z dnia 6 lutego 2012 roku, poz. 131).

⁴⁷⁵ J. Bonar, A. Buła, W. Leżańska, *Koncepcja kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w systemie wdustopniowym. Potrzeba czy konieczność?* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji...*, s. 35.

⁴⁷⁶ Źródło: Internet, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2503&Itemid=470, [data dostępu: 09. 04. 2017 r.].

⁴⁷⁷ Źródło: badania własne, liczne rozmowy ze studentami oraz dyrektorami przedszkoli współpracującymi z uczelniami śląskimi w zakresie organizowania praktyk zawodowych dla studentów w latach 2015-2017.

wyrażano określeniem „zdaję na...”, dziś – tym bardziej (choć nie tylko) w przypadku pedagogiki – jest to „zapisuję się”, przekuwane w powszechnej praktyce na entymematyczne „płacę, więc wymagam (tu: zaliczenia, i to niezależnie od realnych postępów)” – opłata czesnego bywa zresztą nagminnie przez studentów błędnie utożsamiana z odroczonym w czasie nabyciem formalnych kwalifikacji poświadczonych stosownym dyplomem. Wydaje się zatem, że można tu mówić – za Marią Dudzikową (przywołującą koncepcję Jana Lutyńskiego uzupełnioną wybranymi przemyśleniami Jadwigi Staniszkis) – o generujących „(...) rozbieżność celów i funkcji założonych z [rzeczywiście – przyp. aut.] realizowanymi (...)” działaniach pozornych w rodzimym systemie oświaty, będących „(...) jednym ze źródeł [istotnych – przyp. aut.] braku postępu w reformowaniu szkolnictwa i zarazem źródłem atrofii zaangażowania rozmaitych podmiotów w jego zmianę”⁴⁷⁸. Sygnalizowane tu problemy, dostrzegane powszechnie w obecnym – akademickim systemie kształcenia nauczycieli – dotyczą bodaj wszystkich obszarów ich zawodowej edukacji, w tym i muzycznej, choć wydaje się, że tej szczególnie. Rekordowo wręcz niski wymiar godzin przeznaczonych na realizowanie treści muzycznych w szkołach podstawowych i wygaszanych już gimnazjach w połączeniu z podobną sytuacją w ośrodkach kształcących przyszłe kadry pedagogiczne na poziomie wyższym spycha zarówno powszechną, jak i nauczycielską edukację muzyczną z przyznawanego jej w licznych obecnych w literaturze postulatach piedestału, sprowadzając ją w codziennej praktyce do granic fikcji, skazując na smutny los przedmiotu systemowych działań pozornych. Jakich trwałych umiejętności – zwłaszcza muzycznych – można nabyć w toku kilkunastu bądź kilkudziesięciu godzin dydaktycznych, ujmujących jakże złożoną przecież problematykę – z konieczności – w jeden najczęściej przedmiot o maksymalnie ogólnej nazwie – a zatem i zakresie? Z drugiej strony – postęp techniczny, zwłaszcza w zakresie upowszechnienia informatyzacji, a co za tym idzie – niespotykana dotąd łatwość w dostępie do wszelkiego rodzaju informacji – stwarzają w pewnym sensie warunki potencjalnie sprzyjające kompensacji deficytów wiadomości i umiejętności, wszakże pod warunkiem uświadomienia sobie faktu istnienia tychże braków oraz potraktowania konieczności ich uzupełnienia w kategoriach potrzeby. Stać na to – w opinii autora tej pracy – tylko tych nauczycieli, o których można powiedzieć, iż są oni refleksyjnymi i krytycznymi praktykami.

⁴⁷⁸ M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, red., Wyd. Impuls, Kraków 2013, s. 34-35.

3.3. Kształcenie ustawiczne w zakresie treści muzycznych

Jak już pisano, współczesny nauczyciel – jako refleksyjny i krytyczny praktyk – nie powinien [nie może – przyp. aut.] poprzestać na wiedzy i umiejętnościach wyniesionych w toku kształcenia zawodowego, przy czym postulat ten dotyczy wszystkich obszarów jego kompetencji. Jak słusznie zauważa Anna Pikała, pełne [kompletne, kompleksowe – przyp. aut.] przygotowanie do pełnienia roli nauczyciela jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania, a przy tym – jako, że dotyczy całego człowieka – należy je postrzegać całościowo oraz procesualnie, a ponadto w aspekcie społecznym – jest on bowiem [ważną – przyp. aut.] częścią społeczeństwa⁴⁷⁹. Ustawiczne – ciągłe – doksztalcenie i doskonalenie się wpisane jest w istotę zawodu nauczyciela [w ogóle], stanowi ono wyraz kompetencji samokształceniowych, które przejawiają się w dążeniu nie tylko do utrzymania sprawności zawodowej, ale i nieustające wzbogacanie wiedzy i umiejętności w zakresie wybranej specjalności⁴⁸⁰. Bardzo wyraźnie zatem – także zdaniem autora niniejszej dysertacji – widać potrzebę ustawicznego doskonalenia się na tle zachodzących przemian. Przykładowo: błyskawiczny rozwój technologii z jednej strony wymusza jej wykorzystywanie w obszarach, w których dotychczas radzono sobie bez niej (oświata wydaje się być dobrym na to przykładem), a z drugiej strony implikuje konieczność bezustannej adaptacji – poznawanie coraz to nowszych rozwiązań. W nauce – i nie tylko – mamy do czynienia z postępującą specjalizacją, będącą naturalną konsekwencją pogłębienia wiedzy. W pedagogice – na skutek przemian – przechodzi się obecnie od koncepcji oświaty adaptacyjnej, utrwalającej schematy, do koncepcji oświaty humanistycznej, co w sposób oczywisty implikuje zmiany w hierarchii celów oraz ich zakresie⁴⁸¹. Innymi słowy: od współczesnego nauczyciela wymaga się tak wielu różnorodnych kompetencji, że musi on pracować nad ich rozwojem bądź utrzymaniem przez całe swoje życie. Takie i podobne, a tożsame w warstwie znaczeniowej postulaty są od dawna formułowane w bogatej literaturze przedmiotu pod adresem współczesnego nauczyciela, zaś ich zasadności nie podważa się.

Problematykę poświęconą kształceniu ustawicznemu dorosłych w ogóle - także temu rodzajowi kształcenia nauczycieli - w aspekcie ogólnym, ponadto bardziej w odniesieniu do nauczycieli różnych poziomów i typów szkół, nie tyle przedszkoli – możemy spotkać

⁴⁷⁹ A. Pikała, *Doksztalcenie, doskonalenie zawodowe nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego w kontekście potrzeb i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 7, 11.

⁴⁸⁰ B. Oelszlaeger-Kosturek, *O nabywaniu kompetencji refleksyjnego praktyka (w kontekście kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego)*, [w:] *Wybrane zagadnienia jakości kształcenia i doksztalcenia*, W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, red., Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2014, s. 112.

⁴⁸¹ A. Pikała, *Doksztalcenie, doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 23.

(m. in.) w pracach autorów takich, jak Stanisław Krawcewicz (1979)⁴⁸², Andrzej Cieślak (1981)⁴⁸³, Ewa Solarczyk-Ambrozik (2009⁴⁸⁴, 2013⁴⁸⁵) Tomasz Grad (2009)⁴⁸⁶, Józef Bednarek (2010)⁴⁸⁷ czy Wanda Jakubaszek (2016)⁴⁸⁸. Należy jednak zauważyć, że większość publikacji odnoszących się do kształcenia ustawicznego nauczycieli to (pro)pozycje metodyczne oraz różnego rodzaju kompendia czy repetytoria, adresowane do wszystkich tych, którzy – dzięki refleksyjności i (auto)krytycyzmowi – świadomi (postulowanej już w tej pracy) potrzeby uczenia się przez całe życie, wychodzą jej naprzeciw.

W tym miejscu warto wspomnieć, że kompetencje muzyczne, które powinien posiadać nauczyciel przedszkola – jako specyficzne – możliwe są do uzyskania w toku wieloletniej edukacji, a ponadto wymagają utrwalania. Nowoczesność systemów oświatowych przejawia się zaś – między innymi (jak już pisano wyżej) – nie tylko w trosce o nabycie niezbędnych w toku pracy zawodowej poszczególnych rodzajów kompetencji, ale też w staraniu o podtrzymanie i utrzymanie ich na określonym poziomie w ciągu całego życia zawodowego. Jak słusznie zauważa dalej A. Pikała, kształcenie nauczycieli muzyki, sztuki, wiedzy o kulturze [a zatem i nauczycieli przedszkola, gdyż wszystkie te role muszą oni de facto wypełniać – przyp. aut.] trwa nieprzerwanie przez cały czas zawodowej aktywności⁴⁸⁹. Jak już pisano, obecna edukacja nauczycieli tego etapu nie poświęca muzyce dostatecznie dużo miejsca i czasu, przy tym nikt nie wątpi w doniosłość i rolę muzyki w wielostronnym rozwoju dziecka – jest ona postrzegana jako bardzo użyteczna, zaś wysokie kompetencje muzyczne należą wśród pedagogów do szczególnie pożądanych⁴⁹⁰. Tak więc świadomość własnej niedoskonałości, ale też i godna pochwały chęć poszerzenia własnych horyzontów i możliwości stwarza przestrzeń, w której dokonuje się ustawiczne kształcenie w zakresie treści muzycznych.

Zanim jednak przejdziemy do dalszych rozważań, dokonajmy próby jednoznacznego

⁴⁸² S. Krawcewicz, *Kształcenie ustawiczne nauczycieli*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1979.

⁴⁸³ A. Cieślak, *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, WSiP, Warszawa 1981.

⁴⁸⁴ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu A. Mickiewicza, Poznań 2009.

⁴⁸⁵ E. Solarczyk-Ambrozik, red., *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu A. Mickiewicza, Poznań 2013.

⁴⁸⁶ T. Grad, oprac., *Kształcenie ustawiczne w regionie: publikacja pokonferencyjna*, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”, Katowice 2009.

⁴⁸⁷ J. Bednarek, *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli: teoria, badania, praktyka*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2010.

⁴⁸⁸ W. Jakubaszek, *Człowiek w kontekście całozyciowej edukacji: teoria i praktyka*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.

⁴⁸⁹ A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 65.

⁴⁹⁰ Źródło: badania własne, liczne rozmowy z dyrektorami przedszkoli, nauczycielami wychowania przedszkolnego oraz studentami kierunku wychowanie przedszkolne w latach 2013-2018.

uporządkowania pojęć istotnych dla tego podrozdziału, są one bowiem często rozumiane i stosowane intuicyjnie, co przyczynia się do zacierania i tak nie zawsze dostatecznie ostrych granic znaczeniowych. Poniżej zasygnalizowano jedynie terminologię przyjętą dla potrzeb niniejszej pracy, zaś szersze omówienie tej tematyki – które nie jest [zdaniem autora] w tym miejscu niezbędne – można znaleźć m. in. w publikacjach Roberta Kwaśnicy, Tadeusza Nowackiego, Wincentego Okonia czy wzmiankowanej powyżej A. Pikały.

Przez kształcenie ustawiczne (inne określenia równoważne to m. in. edukacja permanentna, ustawiczna, kształcenie ciągłe, kształcenie przez całe życie⁴⁹¹) będziemy rozumieli – za Zygmuntem Wiatrowskim – „(...) proces systematycznego uczenia się następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego lub wydłużonej edukacji stacjonarnej i trwający przez cały okres aktywności zawodowej, a często także dłużej (...)”⁴⁹². Ten sam autor w edukacji ustawicznej dorosłych wyróżnia:

- doksztalcenie – będące procesem „(...) podwyższania kwalifikacji formalnych, a szczególnie proces teoretycznego dopełniania kwalifikacji zawodowych (...)”, zwieńczony otrzymaniem stosownych dokumentów potwierdzających posiadanie wybranych kwalifikacji formalnych [i świadczących o posiadaniu odpowiednich kompetencji – przyp. aut.];
- doskonalenie – rozumiane jako „(...) proces systematycznego aktualizowania, poszerzania i pogłębiania wiadomości i umiejętności oraz sprawności ogólnych i zawodowych (...), związany z zawodem wykonywanym (...), umożliwiający stopniowe dochodzenie do mistrzostwa w danym zawodzie (...)” – może ono pełnić funkcję adaptacyjną (wdrożeńiową), wyrównawczą, renowacyjną i rekonstrukcyjną;
- przekwalifikowanie – „(...) proces edukacyjny lub prawny, prowadzący do zmiany zawodu lub specjalności, a tym samym do zmiany kwalifikacji i kompetencji zawodowych”⁴⁹³.

Wszelkiego rodzaju działania, mające na celu utrzymanie/aktualizowanie bądź podnoszenie własnych kompetencji może odbywać się także w drodze samokształcenia, które jest procesem cechującym się celowością, planowością, samokrytycyzmem i samokontrolą. Krytycyzm w samokształceniu dotyczyć może treści, źródeł informacji, tempa i czasu [przeznaczonego na ów proces – przyp. aut.] oraz efektywności procesu. Nauczyciel

⁴⁹¹ A. Pikała, *Doksztalcenie, doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 32.

⁴⁹² Z. Wiatrowski, *Kształcenie ustawiczne dorosłych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. II, ..., op. cit., s. 906.

⁴⁹³ Ibidem, s. 909-910.

przejawia samodzielność w zakresie programowania procesu samokształcenia i jego celów, form i metod uczenia się oraz kontroli wyników⁴⁹⁴.

Kształcenie ustawiczne nauczycieli przedszkola w zakresie treści muzycznych może dokonywać się zarówno w drodze doksztalcenia – np. poprzez uczestnictwo w studiach II stopnia, co wiąże się z koniecznością zaliczenia kolejnych zajęć muzycznych, jak i w drodze przekwalifikowania – gdy zainteresowany nauczyciel nabywa dodatkowych kwalifikacji, np. do prowadzenia zajęć rytmicznych, wydaje się jednak, że najczęściej dokonuje się poprzez ustawiczne doskonalenie oraz samokształcenie.

W codziennej praktyce edukacyjnej przyjęło się różnicować doskonalenie zawodowe nauczycieli na wewnętrzne (tzw. WDN) oraz zewnętrzne.

Wewnętrzne doskonalenie nauczycieli na ogół przybiera formę cyklicznych spotkań grona pedagogicznego danej placówki, podczas których każdy nauczyciel – zgodnie z ustalonym wcześniej harmonogramem oraz z profilem własnych zainteresowań opracowuje pewien istotny z punktu widzenia praktyki pedagogicznej temat. Zdarza się – szczególnie tam, gdzie pracują nauczyciele posiadający pewne kwalifikacje muzyczne – że tematykę WDN stanowią zagadnienia związane z szeroko pojętą edukacją muzyczną. Autor niniejszej dysertacji spotkał się w toku prowadzonych badań z takimi tematami, jak wykorzystanie instrumentarium Orffa w przedszkolu, przybliżenie teoretycznych założeń wybranych systemów kształcenia muzycznego, propozycje opracowań wybranych pozycji repertuarowych – taneczne, wokalne oraz z wykorzystaniem instrumentarium Orffa, malowanie muzyki – integrowanie różnych elementów sztuki czy choćby kreatywna orkiestra – muzyczne wykorzystanie przedmiotów z najbliższego otoczenia dziecka. Zdarza się też, że ktoś, kto uczestniczył niedawno w interesującym warsztacie muzycznym, dzieli się nabytymi tam umiejętnościami, bywa także, iż referowane są artykuły bądź publikacje książkowe poświęcone różnorodnym zagadnieniom – w tym muzycznym. Mimo niewątpliwej potencjalnej przydatności, spotkania poświęcone wewnętrznemu doskonaleniu zawodowemu nie cieszą się wśród nauczycieli dużą popularnością – często są odbierane jako uciążliwy (a czasem i krępujący, bo związany z koniecznością wystąpienia na forum grona pedagogicznego) obowiązek, z którego po prostu trzeba się wywiązać⁴⁹⁵.

Zewnętrzne doskonalenie nauczycieli przyjmuje różnorodne formy organizacyjne, jak szkolenia, warsztaty, kursy, konferencje, panele dyskusyjne, studia podyplomowe

⁴⁹⁴ A. Pikała, *Doksztalcenie, doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 31.

⁴⁹⁵ Źródło: badania własne, liczne rozmowy przeprowadzone z nauczycielami wychowania przedszkolnego oraz dyrektorami przedszkoli w latach 2013-2018.

(kwalifikacyjne i doskonalące) itp., przy czym prowadzone jest przez specjalistów zewnętrznych – zatrudnionych poza daną placówką przedszkolną. Często są to wyspecjalizowane w takich działaniach podmioty prowadzące samodzielną działalność gospodarczą, jak różnego rodzaju firmy edukacyjne, ale też pracownicy instytucji takich, jak np. Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach, w szczególności zatrudnieni tam nauczyciele-doradcy metodyczni. Propozycje tematyczne kursów, szkoleń czy warsztatów rozsyłane są najczęściej drogą mailową do dyrektorów przedszkoli, którzy następnie zapoznają z aktualną ofertą personelu pedagogicznego. Na ogół nauczyciele wybierają z oferty taką tematykę, którą są zainteresowani lub w której chcieliby podnieść poziom swojej wiedzy i umiejętności, co bywa rezultatem autorefleksji. Niestety, zdarza się też, że główną motywacją do uczestnictwa w tego typu spotkaniach są wymogi związane z uzyskiwaniem kolejnych stopni awansu zawodowego, co dotyczy zwłaszcza nauczycieli młodszych stażem. Uczestnictwo w zewnętrznym doskonaleniu zawodowym często związane jest z kosztami. Koszty te – w całości bądź w części – bywają pokrywane przez przedszkole zgłaszające udział swojego nauczyciela w takiej formie doskonalenia zawodowego, zależy to jednak – w przypadku placówek publicznych – od budżetu przewidzianego w danym roku na tego typu wydatki. Bywa też, że nauczyciele – bardzo zainteresowani daną tematyką – sami finansują swój udział w szkoleniu bądź warsztatach, co jednak czasem przyczynia się do wzrostu postawy niezadowolenia lub niedocenienia⁴⁹⁶.

Oferta tematyczna szkoleń i warsztatów obejmujących zagadnienia związane z wczesną edukacją muzyczną jest z jednej strony zróżnicowana, z drugiej zaś – dynamiczna. Pojawiają się nowe propozycje ujęć tematycznych, inne znikają z ofert. Poniżej przytoczono kilka przykładowych propozycji, obecnych w ofercie edukacyjnej w roku szkolnym 2017/18, należy jednak liczyć się z ich potencjalną efemerycznością oraz ewolucją.

W ofercie Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2017/18 pojawiły się następujące propozycje szkoleń nawiązujące do tematyki związanej z wczesną edukacją muzyczną:

- „Logorytmika i emisja głosu”;
- „Edukacja regionalna w przedszkolu. Zabawy ludowe, plastyczne, muzyczne i obrzędy w pracy z dzieckiem”;
- „Tańcz, rysuj, graj i żyj radośnie”;
- „Zabawy taneczne i wybrane tańce towarzyskie w edukacji przedszkolnej”;

⁴⁹⁶ Źródło: badania własne, liczne rozmowy przeprowadzone z nauczycielami wychowania przedszkolnego w latach 2013-2018.

- „Gry i zabawy ruchowe na cztery pory roku”;
- „Fiku-miku mały smyku – zabawy integracyjne i muzyczno-ruchowe dla najmłodszych przedszkolaków”;
- „Zabawy przedszkolaków w różnych porach roku – inspiracje muzyczno-plastyczne (zabawy jesienne, zimowe i wiosenne);
- „Edukacja muzyczna przedszkolaków – metodyka w praktyce”;
- „Muzyka dla smyka – zabawy muzyczno-ruchowe dla przedszkolaka”;
- „Kreatywny przedszkolak – zabawy z elementami plastyki i muzyki”⁴⁹⁷.

Znacznie uboższą pod względem treści muzycznych ofertę zaprezentował w tym samym roku szkolnym Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis” w Katowicach. Wśród tytułów wpasowujących się w poruszaną tu tematykę znalazły się jedynie następujące:

- "Ruszam się i uczę" – zabawy grafomotoryczne;
- „Tańce izraelskie w pracy profilaktyczno-terapeutycznej z dziećmi i młodzieżą”⁴⁹⁸.

Bogatą ofertę szkoleń muzycznych skierowanych do nauczycieli wychowania przedszkolnego prezentuje Studio Muzyki i Tańca „Rytm”. Szkolenia te – choć w większości oparte na aktywności wokalne i ruchowo-tanecznej, obejmują też opracowania utworów na dzwonki diatoniczne oraz dziecięce instrumenty perkusyjne. Do osób dorosłych – w tym także do nauczycieli – adresowana jest propozycja nauki gry na pianinie, ponadto firma organizuje studia podyplomowe w zakresie rytmiki i tańca w wychowaniu muzyczno-ruchowym dzieci⁴⁹⁹.

Rzecz jasna, zasygnalizowane wyżej propozycje różnych form doskonalenia zawodowego nie wyczerpują zapewne – ani nawet nie przybliżają się – do ukazania pełnej oferty szkoleń z zakresu muzyki dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, dają one jednak pewien obraz wybranego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej. Na ich podstawie – a także na podstawie doświadczeń zawodowych autora niniejszej dysertacji – można pokusić się o stwierdzenie, że przeważają działania oparte na aktywności wokalne i taneczno-ruchowej, wspierające szeroko pojmowaną kreatywność dziecka oraz integrujące różne elementy sztuki. Wydaje się, że stosunkowo niewiele uwagi poświęca się muzykowaniu z wykorzystaniem instrumentarium Orff’a, nauce gry na instrumentach melodycznych –

⁴⁹⁷ Źródło: Internet, <http://www.womkat.edu.pl/resources/upload/dokumenty/Informator.pdf>, [data dostępu: 10. X 2017 r.].

⁴⁹⁸ Źródło: Internet, <https://www.metis.pl/szkolenia/Itemid,7/>, [data dostępu: 10. X 2017 r.].

⁴⁹⁹ Źródło: Internet, <http://rytm.edu.pl/warsztaty/>, [data dostępu: 10. X 2017 r.].

skierowanej do nauczycieli wychowania przedszkolnego czy choćby poznawaniu bądź utrwalaniu elementarnych zasad muzyki i ćwiczeniom w posługiwaniu się zapisem nutowym. Z drugiej strony – obserwując liczne imprezy artystyczne z udziałem dzieci przedszkolnych, jak prezentacje czy konkursy – można bez trudu dostrzec, że preferowanymi przez nauczycieli aktywnościami muzycznymi są śpiew i taniec bądź ruch przy muzyce.

Ogromny postęp w rozwoju technicznym, którego jesteśmy świadkami, niewątpliwie sprzyja samokształceniu, podejmowanemu przez co bardziej świadomych i autorefleksyjnych nauczycieli. Oto bowiem do ich dyspozycji oddano nie tylko biblioteki, ale też różnego rodzaju kursy multimedialne, a także rozmaite platformy wymiany doświadczeń, fora internetowe, portale społecznościowe i tym podobne środki, dzięki którym można podzielić się wiedzą i doświadczeniami oraz zobaczyć, jak pracują inni nauczyciele. Jako przykład takich działań można wymienić bogate w różnorodne treści strony internetowe Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki⁵⁰⁰, Polskiego Stowarzyszenia Edukacji i Animacji Muzycznej⁵⁰¹ czy Muzykoteki Szkolnej⁵⁰² (prowadzonej przez Narodowy Instytut Audiowizualny⁵⁰³), gdzie także można znaleźć materiały pomocne w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego. Nauczyciele o ugruntowanych, zaawansowanych umiejętnościach muzycznych mogą skorzystać z kursów czy szkoleń oferowanych przez Stowarzyszenie Pedagogów i Miłośników Rytmiki⁵⁰⁴. Już z samych doświadczeń zawodowych autora wynika, że nauczyciele przedszkoli chętnie poszukują w Internecie inspiracji (bądź i gotowych rozwiązań) z zakresu edukacji muzycznej, zwłaszcza scenariuszy inscenizacji, choreografii układów tanecznych oraz podkładów muzycznych do tańców, piosenek i instrumentacji⁵⁰⁵.

Podsumowując ten podrozdział należy podkreślić, że zmianom w rzeczywistości edukacyjnej powinny towarzyszyć odpowiadające im zmiany w całym systemie kształcenia nauczycieli, w tym także w ich szeroko pojmowanym kształceniu ustawicznym, wyrażanym poprzez doskonalenie wewnętrzne i zewnętrzne – we wszystkich możliwych formach. Aby było to możliwe, potrzebna jest – ustawiczna jak samo kształcenie – refleksja nad kierunkiem zmian, nad generowanymi przez nie potrzebami i priorytetami edukacyjnymi, a także nad własną zawodową świadomością.

⁵⁰⁰ Źródło: Internet, <http://snmuzyki.pl/snm/>, [data dostępu: 01. XI 2017 r.].

⁵⁰¹ Źródło: Internet, <http://www.pseiarn.pl/index.php>, [data dostępu: 01. XI 2017 r.].

⁵⁰² Źródło: Internet, <http://www.muzykotekaszkolna.pl>, [data dostępu: 01. XI 2017 r.].

⁵⁰³ Źródło: Internet, <http://www.nina.gov.pl>, [data dostępu: 01. XI 2017 r.].

⁵⁰⁴ Źródło: Internet, <https://spimr.pl>, [data dostępu: 03. IV 2018 r.].

⁵⁰⁵ Źródło: badania własne, liczne rozmowy przeprowadzone z nauczycielami wychowania przedszkolnego w latach 2013-2017.

3.4. Wspieranie działań muzycznych nauczycieli przedszkola przez instytucje oraz pozostałe podmioty

Podjęmowane przez nauczycieli przedszkola wysiłki ukierunkowane na szeroko rozumiane wychowanie muzyczne w przedszkolu przybierają różną postać. Przejawiają się one zarówno w (już omówionym) ustawicznym podnoszeniu własnych kompetencji, jak też w realizowaniu treści muzycznych wynikających ze wskazań podstawy programowej, a także w licznych aktywnościach wykraczających swym zasięgiem poza placówkę. Można więc tu zaliczyć zarówno prowadzenie zajęć muzycznych – podstawowych oraz rozszerzonych – realizowanych zarówno przez nauczycieli przedszkola, jak i pedagogów muzycznych (wewnętrznych i zewnętrznych)⁵⁰⁶, jak też organizowanie inscenizacji (ilustrowanych aktywnościami muzycznymi), okolicznościowych występów, konkursów muzycznych, prezentacji, spotkań z muzykami, wyjazdów do filharmonii bądź udział w innych koncertach czy pozostałych wydarzeniach społeczno-kulturalnych. Wiele spośród tych i podobnych działań – zwłaszcza w przypadku przedszkoli publicznych – nie mogłoby dojść do skutku bez życzliwej postawy całych instytucji oraz innych podmiotów, wspierających w ten czy inny sposób nauczycieli przedszkoli w ich trudnej i odpowiedzialnej misji.

Na podstawie powyższego wyliczenia można przyjąć, że do instytucji i podmiotów (potencjalnie) wspierających nauczycieli wychowania przedszkolnego w szeroko rozumianym wychowaniu muzycznym należą: domy kultury, teatry, filharmonie, szkoły i ogniska muzyczne, pozostałe szkoły podstawowe i ponadpodstawowe, szkoły wyższe, inne przedszkola, nauczyciele specjaliści – instruktorzy rytmiki i tańca, stowarzyszenia – np. Polska Rada Muzyczna, Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki oraz Polskie Stowarzyszenie Edukacji i Animacji Muzycznej (o których więcej napisano w rozdziale 3.5), wreszcie rodzice dzieci przedszkolnych. Rzecz jasna, w zależności od lokalnych uwarunkowań przywołana lista może podlegać modyfikacji.

Współpraca z domami kultury i innymi podobnymi ośrodkami najczęściej polega na organizowaniu różnego rodzaju konkursów muzycznych oraz przedstawień i koncertów dla dzieci przedszkolnych. Instytucje te ponadto zatrudniają specjalistów z zakresu muzyki oraz choreografii, którzy prowadzą dodatkowe zajęcia dla dzieci, ale mogą też podzielić się swoją wiedzą i umiejętnościami z tymi nauczycielami, którzy nawiążą z nimi kontakt

⁵⁰⁶ M. Kisiel, *Rytmika w przedszkolu środkiem rozwijania predyspozycji muzycznych małego dziecka*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej: studia – rozprawy – praktyka*, S. Juszczak, M. Kisiel, A. Budniak, red., Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Uniwersytet Śląski, Katowice 2011, s. 153.

i zasygnalizują taką potrzebę. Domy kultury organizują też – w ramach autopromocji – widowiska muzyczno-ruchowe przygotowane przez swoich instruktorów, na które zapraszane są dzieci przedszkolne⁵⁰⁷.

Podobnie ma się rzecz z teatrem, gdzie odbywają się spektakle dla dzieci, ale też różnorakie koncerty, a także – jak ma to miejsce w Teatrze Małym w Tychach – cykliczne imprezy przeznaczone dla najmłodszych, jak np. „Prezentacje Artystyczne Przedszkolaków”, „Jasełka Przedszkolaków” czy „Konkurs Pieśni Patriotycznej i Wojskowej”, podczas których mali artyści zdobywają swoje pierwsze bezcenne doświadczenia związane z występami na prawdziwej scenie. Wypada w tym miejscu zaznaczyć, że imprezy te bardzo szybko przyjęły się w środowisku lokalnym, zdobywając duże uznanie rodziców dzieci przedszkolnych, którzy doceniają pracę swych pociech i nauczycieli, czemu wielokrotnie dawano wyraz w licznych rozmowach z autorem tej pracy⁵⁰⁸. Imprezy te – choć nie zawsze mają charakter konkursu – motywują też nauczycieli przedszkoli do intensywniejszej pracy, często skoncentrowanej na aktywnościach muzycznych (głównie na tańcu, ruchu przy muzyce i śpiewie), co z kolei – w pewnych przypadkach – skłania do autorefleksji nad własnymi kompetencjami muzycznymi⁵⁰⁹.

Kolejną instytucją, która z powodzeniem wspiera wysiłki śląskich nauczycieli przedszkoli na niwie wczesnej edukacji muzycznej, jest Filharmonia Śląska, działająca od 1945 roku. Jest ona integralnym elementem strategii i polityki kulturalnej regionu, którego głównym zadaniem jest krzewienie i upowszechnianie kultury muzycznej. Realizacja tego szczytnego celu dokonuje się na wielu płaszczyznach. Jedną z nich jest organizowanie edukacyjnych koncertów dedykowanych dla najmłodszych słuchaczy, połączonych z pogadanką i zabawami. Przykładowe tytuły cykli to „Filharmonia Malucha”, „Dźwiękowy Domek Malucha” („Śpiewam, słucham, gram, maluję, tańczę” – zajęcia ogólnorozwojowe dla dzieci od lat 3), „Dźwiękowy Domek Emocji” (cykl zajęć dla dzieci od 4 do 6 lat oraz od 7 do 9 lat, stanowiący połączenie edukacji muzycznej metodami Dalcroze’a i Orffa z elementami arteterapii) czy „Muzyczne przedszkole” (cykl 45-minutowych koncertów tematycznych, wyjaśniających różne muzyczne kwestie, połączonych z aktywnym słuchaniem muzyki)⁵¹⁰.

⁵⁰⁷ Praktykę taką zaobserwowano m. in. w Tychach, gdzie ma miejsce współpraca Domu Kultury nr 1 z Teatrem Małym.

⁵⁰⁸ Źródło: badania własne, rozmowy z rodzicami dzieci przedszkolnych uczęszczających do tyskich przedszkoli, prowadzone przy okazji imprez artystycznych dla przedszkolaków w latach 2013-2018.

⁵⁰⁹ Źródło: badania własne, rozmowy z nauczycielami wychowania przedszkolnego zatrudnionymi w tyskich przedszkolach, prowadzone przy okazji imprez artystycznych dla przedszkolaków w latach 2013-2018.

⁵¹⁰ Źródło: Internet, <http://www.filharmonia-slaska.eu>, [data dostępu: 11. X 2017 r.].

Szkoły i ogniska muzyczne również należą do grona instytucji współpracujących z przedszkolami w budzeniu zaciekawienia oraz zainteresowania muzyką. Podobnie, jak wzmiankowana już Filharmonia Śląska – choć na mniejszą skalę – organizują tematyczne koncerty dla przedszkolaków w wykonaniu zatrudnionych tam nauczycieli oraz uczniów, dla których jest to doskonała okazja do kształcącego występu przed prawdziwą – obcą – publicznością. Zdarza się też, że doświadczeni nauczyciele-instrumentaliści odwiedzają okoliczne przedszkola, dokonując obserwacji dzieci pod kątem potencjalnych uzdolnień muzycznych (co na ogół przypada na okres poprzedzający rekrutację do szkół muzycznych). Bywa, że przeprowadzają oni krótkie pogadanki z dziećmi głównie najstarszych grup przedszkolnych, oceniając w formie zabawowej ewentualną przydatność do dalszego kształcenia muzycznego. Rodzicom dzieci dobrze pod tym względem rokujących rozdawane są następnie – za pośrednictwem nauczycieli wychowania przedszkolnego - ulotki informujące o terminach i wymaganiach rekrutacyjnych⁵¹¹.

Szkoły – zwłaszcza podstawowe – także organizują czasem inscenizacje dla swoich młodszych kolegów, bywa też, że odwiedzają zaprzyjaźnione przedszkola z programem artystycznym, w którym na ogół nie brakuje aktywności muzycznych. Niejednokrotnie wydarzenie takie powiązane jest z promocją placówki. Spotkania te są również skrupulatnie wykorzystywaną przez nauczycieli przedszkola okazją do zaprezentowania własnego dorobku artystycznego w postaci zaplanowanego, a niekiedy nawet spontanicznego występu.

Zdaniem autora niniejszej dysertacji bardzo pożądana jest współpraca szkół wyższych kształcących przyszłe kadry pedagogiczne dla przedszkoli z tymi właśnie placówkami w zakresie edukacji muzycznej. Przebiega ona wprawdzie – najczęściej na zasadzie praktyk asystenckich bądź śródrocznych – ale jako szczególnie wartościowa – tak z punktu widzenia korzyści studenta, jak i najmłodszych, a także zainteresowanej kadry nauczycielskiej – jawią się inicjatywy niektórych nauczycieli akademickich, realizujących przedmioty muzyczne w toku kształcenia przyszłych nauczycieli, polegające na opracowywaniu tematycznych inscenizacji dla przedszkolaków. W trakcie tych przedstawień studenci – pracując metodą projektów – mają możliwość nie tylko podniesienia własnych kompetencji muzycznych oraz lepszego rozpoznania własnych mocnych i słabszych stron w zakresie poszczególnych aktywności muzycznych, ale też i skonfrontowania własnych umiejętności z autentycznymi reakcjami dzieci. Przedszkolaki chętnie i na ogół z zainteresowaniem uczestniczą w takich imprezach, uważnie obserwując, jak powstaje na żywo prawdziwa muzyka oraz jak łączy się

⁵¹¹ Źródło: badania własne, rozmowy z dyrektorami katowickich przedszkoli w latach 2013-2018.

dźwięk z kolorem, ruchem i słowem. Nauczyciele przedszkola z kolei mają okazję zaobserwować wzorowo prowadzone zajęcia, mogą też zasięgnąć porady wysokiej klasy specjalistów w dziedzinie edukacji muzycznej⁵¹².

Wzajemne wspieranie oddziaływań muzycznych na poziomie wychowania przedszkolnego zachodzi też na płaszczyźnie współpracy między przedszkolami. Przestrzenie kontaktu – choć w gruncie rzeczy wielorakie – często otwierają się podczas organizowania różnego rodzaju konkursów międzyprzedszkolnych, związanych z aktywnościami muzycznymi. Stwarza to nie tylko okazję do autoprezentacji, ale też do zasięgnięcia cennej porady u osób bardziej doświadczonych, być może sprawniej poruszających się na gruncie szeroko pojmowanej muzyki. Bywa, że w kontekście takich sytuacji dochodzi nie tylko do wymiany poglądów i doświadczeń, ale też konkretnych materiałów, jak np. wykorzystane podczas występów podkłady muzyczne czy rozwiązania choreograficzne.

Osobne miejsce wśród podmiotów potencjalnie wspierających nauczycieli przedszkola w realizacji ich działań muzycznych stanowią nauczyciele będący specjalistami w zakresie wychowania muzycznego. Osoby te – do 2013 roku – współpracowały z placówkami publicznymi na różnych zasadach, często występując jako podmioty prowadzące samodzielną działalność gospodarczą lub też zatrudniane przez różnego rodzaju firmy zewnętrzne. Praca tych osób polegała na prowadzeniu tzw. zajęć dodatkowych (pozabudżetowych – finansowanych przez zainteresowanych rodziców) z różnych zakresów – w obszarze działań muzycznych najczęściej była to rytmika i różnorakie zajęcia taneczne (taniec nowoczesny, towarzyski, hip-hop itp.), które to zajęcia odbywały się raz lub dwa razy w tygodniu – stosownie do ustaleń poczynionych z dyrekcją placówki. Dla wielu specjalistów z zakresu edukacji muzycznej praca taka była przez wiele lat głównym źródłem utrzymania, zresztą – mimo relatywnie niewysokiej ceny zajęć (na ogół zajęcia muzyczne były znacznie tańsze od językowych czy sportowych) dochody ze współpracy z kilkoma przedszkolami znacznie przekraczały tradycyjne pensje nauczycieli etatowych, zwłaszcza zaś tych o niższych stopniach awansu zawodowego. Bardzo często pedagogzy ci służyli wszechstronną pomocą nauczycielom przedszkola, którzy czuli się o wiele pewniej, mając do swojej dyspozycji specjalistę. Pomoc ta – oprócz porad z zakresu metodyki i dydaktyki wychowania muzycznego – obejmowała też udział w przygotowaniach do konkursów, inscenizacji i innych występów z wykorzystaniem aktywności muzycznej, najczęściej też nauczyciele specjaliści

⁵¹² Źródło: badania własne, rozmowy z dyrektorami katowickich przedszkoli oraz z wykładowcą akademickim przedmiotów muzycznych z dnia 14. II 2017 r., a także obserwacja bezpośrednia różnorakich imprez okolicznościowych i artystycznych z udziałem dzieci przedszkolnych w latach 2011-2018.

wykonywali na żywo (bądź nagrywali) kompletny, niejednokrotnie profesjonalny akompaniament. Zdarzało się też niekiedy, że nauczyciele przedszkola – szczególnie ci o niższej samoocenie w obszarze muzyki – powoli wycofywali się z realizowania treści muzycznych, pozostawiając je profesjonalistom (co – zdaniem autora niniejszej dysertacji – nie jest zjawiskiem korzystnym)⁵¹³. Współprowadzone wśród nauczycieli tyskich przedszkoli przez autora tej pracy w roku szkolnym 2011/12 badania pokazały, że aż 99% respondentów wskazywało na istnienie realnej potrzeby posiłkowania się współpracą z zewnętrznym pedagogiem artystycznym – przede wszystkim w zakresie prowadzenia zajęć z rytmiki (80,60%) oraz pracy z dziećmi zdolnymi (59,70%), ale też w przygotowywaniu okolicznościowych imprez artystycznych (32,84%), tematycznych audycji muzycznych (30,85%), systematycznym prowadzeniu zajęć umuzykalniających (25,87%) i organizowaniu poranków muzycznych (16,92%)⁵¹⁴. Dla przedszkoli publicznych sytuacja zmieniła się radykalnie wraz z wejściem w życie ustawy z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (potocznie zwanej „ustawą przedszkolną”)⁵¹⁵, która m. in. wprowadziła ujednoliconą stawkę odpłatności za godziny zajęć wykraczające poza czas przewidziany na realizację podstawy programowej. Ograniczyło to znacznie możliwości organizowania wszelkich zajęć pozabudżetowych w publicznych placówkach, co wywołało ożywioną dyskusję zarówno w środowisku pedagogów, jak i rodziców. Zgodnie z interpretacją Ministra Edukacji Narodowej wskazano na bogactwo treści obowiązującej wówczas podstawy programowej wychowania przedszkolnego, podkreślając, że zajęcia umuzykalniające, plastyczne, taneczne (i inne) znajdują się w tej podstawie i powinny być realizowane przez nauczycieli przedszkoli. Podkreślono też, że „(...)zasadne jest w pierwszej kolejności wykorzystanie kompetencji nauczycieli zatrudnionych w danym przedszkolu lub nauczycieli poszukujących zatrudnienia, w tym nauczycieli języków obcych (...)”, ponadto uznano, iż „(...)przedszkole nadal może i powinno rozszerzać swoją statutową ofertę edukacyjną, w tym o zajęcia dodatkowe uwzględniające potrzeby i możliwości rozwojowe dzieci (...)”, jednak koszty pobytu dziecka w przedszkolu podczas tych zajęć nie mogą przekraczać kwoty 1 zł. za godzinę. Prócz tego jednoznacznie stwierdzono, że „Dyrektor przedszkola może wynająć podmiotowi

⁵¹³ Źródło: badania własne, rozmowy z nauczycielami wychowania przedszkolnego oraz z podmiotami zewnętrznymi prowadzącymi zajęcia pozabudżetowe w latach 2011-2013.

⁵¹⁴ K. Wilk, M. Kisiel, *Jednoosobowa firma edukacyjna szansą na zatrudnienie dla absolwentów kierunków pedagogiczno-artystycznych*, [w:] *Rynek pracy pedagogów. Bariery i perspektywy*, A. Watoła, K. Wójcik, red., Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2012, s. 48-49.

⁵¹⁵ Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2013 r., poz. 827).

zewnątrznemu salę/pomieszczenie na prowadzenie działalności edukacyjnej (...)", wówczas jednak „(...) działalność ta powinna być prowadzona po zakończeniu zajęć wychowania przedszkolnego oferowanych przez przedszkole”⁵¹⁶. Nietrudno zauważyć, że tak zarysowana sytuacja prawna nie pozostawiła większości firm edukacyjnych, zajmujących się dotychczas organizacją i prowadzeniem zajęć pozabudżetowych w przedszkolach, czasu ani miejsca na realizację dotychczasowej działalności, co zresztą oceniano w szeroko pojętym środowisku wszystkich zainteresowanych bardzo różnie (będzie o tym mowa w części badawczej niniejszej dysertacji). W związku z zastrzonym wskutek powyższego obrazem deficytów niektóre samorządy stworzyły teoretyczne możliwości zatrudnienia w publicznych placówkach wychowania przedszkolnego odrębnych specjalistów – zwłaszcza z zakresu edukacji muzycznej oraz języka angielskiego, jednak według stawki godzinowej na zasadach określonych w „Karcie Nauczyciela” (np. Katowice). Ponieważ poszczególne przedszkola mogły zatrudnić takiego nauczyciela specjalistę w bardzo niewielkim wymiarze czasu pracy (przeciętnie około 2,5-3 godz. tygodniowo), ponadto wynagrodzenie nie uwzględniało jakichkolwiek kosztów dojazdu, zdarzały się (tu i ówdzie trwają do nadal) sytuacje, gdy nie udało się pozyskać specjalisty, tym samym zarówno edukacja muzyczna dzieci, jak i (ceniona przez większość nauczycieli wychowania przedszkolnego) szeroko rozumiana współpraca pedagogów różnych specjalności uległa znacznym ograniczeniom lub nawet ustała całkowicie⁵¹⁷. Autor tej pracy spotkał się też z sytuacją, gdy przedszkole zatrudniło na stanowisku technicznym osobę bez przygotowania pedagogicznego, legitymującą się średnim wykształceniem muzycznym, w charakterze akompaniatora – zajęcia muzyczne prowadził wówczas nauczyciel grupy przedszkolnej, zaś akompaniator – zgodnie z charakterem swojej pracy – ograniczał swój udział do gry na instrumencie⁵¹⁸. Dążąc do podsumowania należy stwierdzić, że w niektórych przedszkolach publicznych udało się pozyskać nauczycieli o podwójnych kwalifikacjach, co w aspekcie wspierania działań muzycznych pozostałych pedagogów – jak i w obszarze szeroko pojętego ogólnego rozwoju zawodowego obu stron – pozwala dobrze rokować na przyszłość, choć należy także mieć świadomość, iż od 2013 roku oferta edukacyjna przedszkoli niepublicznych jest znacznie bogatsza niż placówek budżetowych – za sprawą nieskrępowanego dostępu do wszelkiego

⁵¹⁶ List Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 września dotyczący zajęć dodatkowych w przedszkolach, źródło: Internet, <http://www.kuratorium.waw.pl/pl/informacje/aktualnosci/2970,List-Ministra-Edukacji-Narodowej-w-sprawie-zajec-dodatkowych-w-przedszkolach.html>, [data dostępu: 11. X 2017 r.].

⁵¹⁷ Źródło: badania własne, rozmowy z dyrektorami śląskich przedszkoli publicznych prowadzone w latach 2012-17.

⁵¹⁸ Źródło: badania własne, arkusz obserwacji zajęć muzycznych, Zabrze, 17. XII 2015 r., rozmowa z dyrektorem przedszkola, nauczycielem-wychowawcą grupy oraz z akompaniатorem, w tym samym dniu.

rodzaju zajęć dodatkowych.

Ostatnią wymienioną w tym podrozdziale grupą udzielającą wsparcia nauczycielom przedszkola w obszarze działań muzycznych są rodzice dzieci przedszkolnych, którzy motywują pedagogów pracujących z ich dziećmi, doceniając ich wysiłek – co na ogół ma miejsce przy okazji wszelkich uroczystości przedszkolnych oraz występów i konkursów, ale też sponsorują i organizują zarówno zaplecze materialne (np. instrumenty, nagłośnienie, materiały itp.), jak i wydarzenia kulturalne – koncerty, wyjazdy, konkursy, spotkania okolicznościowe i inne. Zdarza się, że rodzice będący zawodowymi muzykami nieodpłatnie przyjeżdżają do przedszkola z koncertami bądź zajęciami muzycznymi. Z wieloletnich doświadczeń zawodowych autora niniejszej dysertacji wynika, że zakres działalności pozytywnie zaangażowanych rodziców w obszarze wspierania działań nauczycieli – także muzycznych – jest bardzo szeroki i trudny do przecenienia.

Z rozważań przedstawionych w tym podrozdziale wynika, że nauczyciele przedszkola generalnie są świadomi potrzeby wsparcia ich wysiłków na niwie edukacji muzycznej najmłodszych, nie są też w tym względzie osamotnieni. Jednak uzyskanie takiego wsparcia w wielu przypadkach wymaga od nich – poza wielokierunkową autorefleksyjnością – szerokich umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej, które stanowią istotną część kompetencji każdego pedagoga.

3.5. Oczekiwania społeczne względem nauczyciela przedszkola w zakresie edukacji muzycznej w świetle literatury i toczącego się w przestrzeni medialnej dyskursu

Na początku rozdziału pierwszego niniejszej dysertacji napisano, że przedszkole jest w swym obecnym kształcie instytucją społeczną, służącą – zgodnie z przywołaną tam definicją – zaspokajaniu ważnych potrzeb społecznych. Jedną z tych potrzeb – klasyfikowaną na ogół jako bardzo istotna – przynajmniej w warstwie deklaratywnej uwidocznionej w podstawach współczesnej powszechnej edukacji muzycznej – jest niewątpliwie konieczność zapewnienia temporalnej ciągłości szeroko pojmowanej kultury – w tym kultury muzycznej, będącej z jednej strony pomagającym w zachowaniu odrębności nośnikiem tożsamości narodowej, ale też pomostem łączącym pokolenia czy krańcowo nieraz odmienne środowiska. Skoro istotą naszej rzeczywistości jest ustawiczna zmiana – nieustanna ewolucja, o kierunkach której trudno czasem wyrokować, nieuchronne stają się też zmiany w obrębie samej edukacji, co musi implikować formułowanie coraz to nowych oczekiwań względem nauczyciela.

Skoro – jak słusznie zauważa A. Weiner, podsumowując stanowiska niektórych autorytetów (W. Kasprzak, K. Pelc) – coraz częściej w naukowym dyskursie pojawiają się

głosy postulujące takie programowanie kierunków rozwoju nauki – w tym i pedagogiki – aby były one zgodne z [szeroko pojmowanymi – przyp. aut.] potrzebami człowieka⁵¹⁹, krótka refleksja nad zakresem znaczeniowym pojęć takich, jak potrzeby czy oczekiwania może okazać się wartościowa dla naszych dalszych dociekań, co pobieżnie uczyniono poniżej.

Rozumienie pojęcia potrzeby – podobnie, jak wielu innych pojęć – bardziej dzieli, niż łączy naukowców, którzy wyodrębniają różne kategorie potrzeb posługując się rozmaitymi kryteriami oraz stosując dla nich różnorodne nazwy. W zależności od przyjętego stanowiska potrzeby mogą odnosić się do biologii, psychologii czy funkcjonowania społecznego, stąd przez jednych bywają określane jako biologiczne, psychologiczne bądź kulturalne, inni zaś mówią o wręcz nieograniczonej liczbie ludzkich potrzeb⁵²⁰. Potrzeba może być postrzegana jako stan braku (S. L. Rubinsztein, R. S. Woodworth, H. Schlosberg), stan interakcji człowieka ze środowiskiem (J. Nuttin, W. Szewczuk), siła motywująca (H. A. Murray, A. H. Maslow) czy też czynnik niezbędny do prawidłowego funkcjonowania człowieka (K. Obuchowski). Krytyka wymienionych ujęć wyłoniła systemową koncepcję potrzeb (T. Kocowski, A. Siciński), co jednak nie oznacza, jakoby problematyka potrzeb doczekała się spójnej i jednolitej koncepcji⁵²¹. Szczegółowe omówienie tej tematyki przekracza ramy niniejszej pracy, stąd obecność i kształt stosownego dyskursu pobieżnie w tym miejscu zasygnalizowano.

Zgodnie z definicją encyklopedyczną oczekiwania (ang. *expectations*) to „(...) przypuszczenia, pragnienie, nadzieja, spodziewany stan rzeczy (...)”, to także nadzieja opierającego się na obiektywnych przesłankach człowieka, liczącego na pewne powodzenie, przy czym oczekiwania kształtują się w drodze formowania i przekształcania podstawowych potrzeb na skutek określonych doświadczeń, potrzeby zaś mogą przerodzić się w oczekiwania⁵²².

Muzyka – jak już wspomniano – jest istotną częścią kultury, dziedzictwem minionych pokoleń, nośnikiem wartości (i treści w ogóle), pomostem między pokoleniami, uniwersalnym środkiem komunikacji – językiem ponad podziałami, katalizatorem emocji czy sposobem na wyrażenie siebie. Dlatego też - jak słusznie zauważa E. A. Zwolińska – muzyka posiada znaczenie społeczne – może generować określone [możliwe do przewidzenia – i przewidywa(l)ne – przyp. aut.] zachowania społeczne, do czego zresztą bywa

⁵¹⁹ A. Weiner, *Adekwatność przygotowania muzycznego studentów...*, s. 35.

⁵²⁰ A. Skłodowska, *Potrzeby człowieka w dzieciństwie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. IV, T. Pilch, red., Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 761.

⁵²¹ A. Weiner, *Adekwatność przygotowania muzycznego studentów...*, s. 36-46.

⁵²² M. Nyczaj-Drąg, *Oczekiwania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. III, T. Pilch, red., Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 751-752.

wykorzystywana – przykładem [jednym z wielu – przyp. aut.] mogą tu być zarówno działania o charakterze edukacyjnym, jak i propagandowym⁵²³. Z tych wszystkich przyczyn troska o zapewnienie ciągłości wychowania muzycznego – wychowania przez muzykę i do muzyki – tak w zakresie kształcenia przyszłych wykonawców, jak i świadomych odbiorców – powinna stać się udziałem całego społeczeństwa.

Wszystko, co we wcześniejszych rozdziałach niniejszej dysertacji napisano o nauczycielu wychowania przedszkolnego – w tym rozliczne postulaty dotyczące jego roli i potrzebnych do jej wypełniania kompetencji – także i kompetencji muzycznych – stanowi (zdaniem autora) reminiscencję ogółu społecznych oczekiwań względem desygnatu wykonującego ten zawód, przy czym oczekiwania te – często wynikające z dostrzeżonych na skutek doświadczeń, obserwacji, badań naukowych bądź innych działań będących efektem, ale i źródłem refleksji w opisywanej materii – formułowane są na różnych poziomach życia społecznego.

Omówione już w niniejszej pracy oczekiwania – formułowane względem wychowania estetycznego, sztuki – a więc także i muzyki w jej szerokim rozumieniu – a odnoszące się w sposób (częściej) pośredni lub bezpośredni także do nauczyciela przedszkola jako potencjalnego realizatora tych oczekiwań – są widoczne w ustaleniach czynionych w strukturach Unii Europejskiej⁵²⁴ oraz w stanowisku polskiego rządu – wyrażonego za pośrednictwem aktów prawnych, szczególnie dotyczących kształcenia nauczycieli (rozdział 3.1) oraz podstawy programowej wychowania przedszkolnego (rozdział 2.2.), jak też w licznych – już przytoczonych – stanowiskach autorytetów świata nauki, będących autorami reprezentatywnej literatury przedmiotu.

Jak słusznie zauważa Ewa Kobyłecka, edukacja – bazując na zadaniach wyznaczanych przede wszystkim przez społeczeństwo – „(...) jest w głównej mierze dziełem wybitnych jednostek, tworzących i realizujących jej programy”, przy czym autorka dodaje, iż byłoby dobrze, aby takimi „(...) znaczącymi jednostkami – osobowościami byli także nauczyciele”⁵²⁵. W szeroko zakrojonym dyskursie dotyczącym oczekiwań w zakresie kształcenia muzycznego w ogóle – także na temat roli nauczyciela przedszkola w tym obszarze edukacji – na szczególną uwagę zasługuje działalność Polskiej Rady Muzycznej, Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki oraz Polskiego Stowarzyszenia Edukacji i Animacji Muzycznej, choć trzeba w tym miejscu nadmienić, że główny akcent w działalności tych

⁵²³ E. A. Zwolińska, *Spoleczne znaczenie muzyki*, s. 28-29.

⁵²⁴ J. Delors, przew., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb; Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia...*

⁵²⁵ E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2004, s. 9.

organizacji położono na okres edukacji szkolnej – oczekiwania względem nauczycieli przedszkola można jednak – zdaniem autora niniejszej dysertacji – wyprowadzić na podstawie analogii do sytuacji nauczycieli klas I-III, co – także w odniesieniu do literatury przedmiotu – już wcześniej sygnalizowano, a co w świetle przedstawionych stanowisk – szczególnie dotyczących psychopedagogicznych uwarunkowań wczesnej edukacji muzycznej – wydaje się być uzasadnione.

Polska Rada Muzyczna, definiująca się jako forum w służbie porozumienia, koordynacji i podejmowania wspólnych działań dla dobra polskiej kultury muzycznej⁵²⁶, głosami wybitnych specjalistów wielokrotnie zajmowała stanowisko w sprawach istotnych dla powszechnej – w tym początkowej – edukacji muzycznej. Postulowano więc – w drodze różnorodnych petycji i listów otwartych, kierowanych do ministerstwa oświaty – także w oparciu o konsultacje środowiskowe - konieczność opracowania i skutecznego wdrożenia standardów edukacji muzycznej, zapewnienia dzieciom najmłodszym – wobec sygnalizowania powszechności muzycznej niekompetencji nauczycieli kształcenia zintegrowanego i przedszkolnego - kompetentnego muzycznie nauczyciela (najlepiej – choć niekoniecznie - specjaliści z zakresu wychowania muzycznego) oraz przestrzegano przed mającym miejsce w polskim kształceniu umuzykalniającym lekceważeniem wieku wczesnodziecięcego. Trzeba jednak w tym miejscu zauważyć, że za właściwy kierunek działań PRM nie uznała propozycji ministerialnych dotyczących ewentualnego dążenia do podniesienia standardów muzycznych w kształceniu nauczycieli innych niż stricte muzycznych specjalności (np. nauczanie zintegrowane czy wychowanie przedszkolne)⁵²⁷ – w innym miejscu wskazano na możliwość powierzenia edukacji muzycznej dzieci wczesnoszkolnych absolwentom kierunków niemuzycznych, jak kształcenie zintegrowane lub psychologia – pod warunkiem, że ukończyli oni co najmniej szkołę muzyczną I stopnia oraz odpowiednio zaprogramowane studia podyplomowe z zakresu muzycznej pedagogiki wczesnoszkolnej⁵²⁸. Stanowisko to pozostaje w opozycji do zajmowanego przez twórców tzw. nowej podstawy wychowania przedszkolnego, zgodnie z którym zakłada się, iż nauczyciele wychowania przedszkolnego – skoro ukończyli studia przygotowujące ich w swoich założeniach do pracy w tym charakterze – choćby były to tylko studia I stopnia lub

⁵²⁶ Źródła: Internet, <http://prm.art.pl/o-prm/>, [data dostępu: 31. X 2017 r.].

⁵²⁷ V. Łabanov, *O potrzebie całościowej i głębokiej reformy powszechnej edukacji muzycznej*, s. 2, źródło: Internet, <http://prm.art.pl/wp-content/uploads/2014/07/V.-Łabanow-O-potrzebie-reformy2.pdf>, [data dostępu: 31. X 2017 r.].

⁵²⁸ Zespół Ekspertów PRM ds. Muzyki w Szkolnictwie, *Opinia w sprawie nauczania muzyki w klasach I-III szkoły podstawowej*, źródło: Internet, <http://prm.art.pl/wp-content/uploads/2012/11/Opinia-w-sprawie-klas-I-III-A.-Rakowski-2010.pdf>, [data dostępu: 01. XI 2017 r.].

podyplomowe – posiadają nie tylko kwalifikacje, ale i kompetencje do realizowania treści muzycznych w tej podstawie zawartych. Zwrócono też uwagę na konieczność weryfikacji kompetencji muzycznych u czynnych zawodowo nauczycieli kształcenia zintegrowanego⁵²⁹. W dyskurs dotyczący potrzeby poprawy powszechnego kształcenia muzycznego dobrze wpisuje się podnoszony przez A. Białkowskiego postulat zwiększenia atrakcyjności i różnorodności zajęć edukacyjnych z obszaru muzyki oraz podniesienia poziomu kompetencji związanych z wykorzystywaniem w edukacji nowoczesnych technologii, a także poziomu kompetencji społecznych, umożliwiających współpracę pomiędzy podmiotami i instytucjami działającymi w zakresie edukacji muzycznej. Ten sam autor dostrzega też potrzebę istnienia woli takiej współpracy⁵³⁰.

Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki, powstałe w 2009 roku jako odpowiedź na potrzeby szeroko pojętego środowiska nauczycielskiego – nauczycieli muzyki, ale też animatorów, edukatorów muzycznych oraz osób związanych z powszechną edukacją muzyczną – w zakresie wymiany doświadczeń zawodowych. Społeczność ta angażuje się wielotorowo w proces wspierania nauczycieli muzyki oraz powszechnej edukacji muzycznej poprzez realizację projektów, udostępnianie materiałów dydaktycznych, branżową działalność wydawniczą, organizowanie Ogólnopolskich Konferencji Metodycznych Nauczycieli Muzyki czy wydawanie czasopisma „Wychowanie Muzyczne”, na łamach którego toczy się m. in. dyskusja na temat miejsca muzyki w systemie powszechnej edukacji⁵³¹. Podobną platformą porozumienia, wymiany poglądów i dyskusji nad rolą edukacji muzycznej w oświacie, umożliwiającą dzielenie się dobrymi praktykami wynikającymi z wiedzy, umiejętności i doświadczenia jest – wspomniane już wcześniej - Polskie Stowarzyszenie Edukacji i Animacji Artystycznej⁵³².

Na podstawie przytoczonych stanowisk – zarówno zastanych w literaturze, jak też obecnych w Internecie - można wyciągnąć wnioski co do postulowanych oczekiwań odnośnie kształcenia muzycznego [także na etapie przedszkola – przyp. aut.], które przedstawiają się następująco:

- jednym z najważniejszych zadań stojących przed nauczycielem jest rozwijanie

⁵²⁹ A. Rakowski, *Kultura muzyczna w Polsce a „muzyka wczesnoszkolna”*. Sytuacja obecna, wnioski i uwagi, s. 2, źródło: Internet, <http://prm.art.pl/wp-content/uploads/2012/11/Rakowski-Kultura-muzyczna-w-Polsce-2009.pdf>, [data dostępu: 31. X 2017 r.].

⁵³⁰ A. Białkowski, *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju*, źródło: Internet, <http://prm.art.pl/wp-content/uploads/2012/11/A.-Bialkowski.pdf>, [data dostępu: 31. X 2017 r.].

⁵³¹ Źródło: Internet, <http://snmuzyki.pl/snm/o-nas/>, [data dostępu: 01. XI 2017 r.].

⁵³² Źródło: Internet, <http://www.pseiam.pl/index.php>, [data dostępu: 01. XI 2017 r.].

- kreatywności⁵³³ – stąd konieczność, by sam nauczyciel charakteryzował się daleko idącą, wszechstronną kreatywnością, pozwalającą mu wykraczać poza wiadomości i umiejętności nabyte w toku kształcenia zawodowego – co w ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości, implikującej praktyczną nieprzewidywalność przyszłych możliwości należy łączyć z postawą refleksyjnej (i autorefleksyjnej) krytyki, a także – nieodłącznie – z edukacją przez całe życie, a więc ustawicznym doksztalcaniem się i samokształceniem;
- upowszechnienie wychowania przedszkolnego – wzrost liczby oddziałów, w tym integracyjnych – a także obecność dzieci o bardzo różnym stopniu gotowości przedszkolnej i zróżnicowanymi możliwościami adaptacyjnymi stawia przed pedagogiem przedszkolnym nowe zadania (w zakresie kształcenia ustawicznego, ale też w obszarze współpracy ze specjalistami), wymagające stosunkowo nowych sposobów działania, u podstaw których leży umiejętność wykorzystania dobroczynnych dla wszechstronnego rozwoju dziecka oddziaływań sztuki – jak muzykoterapia, choreoterapia czy arteterapia; prowadzone są badania nad zasadnością włączenia muzyki w nurt profilaktyczno-terapeutyczny, dostępna jest bogata literatura przedmiotu⁵³⁴; w ramach tzw. edukacji włączającej (określanej przez Danutę Al-Khamisy jako edukacja dialogu⁵³⁵ – co ma wyraźne implikacje w postulowanej warstwie kompetencyjnej nauczyciela) dziecko może być przyprowadzone tylko na niektóre zajęcia - np. muzyczne - mające „włączyć” czy też wdrożyć je do głębszego uczestnictwa w życiu społecznym;
 - istnieje potrzeba (rozwijania) umiejętności działania zespołowego⁵³⁶, którą

⁵³³ Zespół Ekspertów ds. Edukacji Muzycznej przy PRM, *Dajmy dzieciom muzykę!*, Źródło: Internet, <http://prm.art.pl/wp-content/uploads/2012/11/Dajmy-dzieciom-muzyke-PRM.pdf>, [data dostępu: 01. XI 2017 r.].

⁵³⁴ L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, red., *Terapia sztuką w edukacji*, Oficyna Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004; A. Oldfield, *Interactive music therapy in child and family psychiatry: clinical practice, research and teaching*, Philadelphia: Jessica Kingsley, London 2006; M. Knapik, W. A. Sacher, red., *Europa - integracja - sztuka: tematyczna koncepcja pracy edukacyjno-terapeutycznej środkami artystycznymi*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2007; K. Lewandowska, *Muzykoterapia dziecięca – zbiór rozpraw z psychologii muzycznej dziecka i muzykoterapii dziecięcej*, Gdańsk 2007; P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi: historia, metoda i praktyka*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2008; K. Stachyra, red., *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, Wyd. Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012; K. S. Aigen, *The study of music therapy: current issues and concepts*, Routledge Taylor & Francis Group, New York 2014; K. Stachyra, red., *Podstawy muzykoterapii*, Wyd. Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014; T. Stegemann, M. Hitzeler, M. Blotvogel, *Arteterapie dla dzieci i młodzieży: muzykoterapia, choreoterapia, terapia sztuką*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2015.

⁵³⁵ D. Al-Khamisa, *Edukacja włączająca edukacją dialogu: w poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.

⁵³⁶ Zespół Ekspertów ds. Edukacji Muzycznej przy PRM, *Dajmy dzieciom muzykę!*

warunkuje posiadanie wysoko rozwiniętych kompetencji społecznych i komunikacyjnych (np. współpraca z innymi nauczycielami – w tym z instruktorami rytmiki – tam, gdzie jest to możliwe), a także w zakresie posługiwania się nowymi technologiami (co bywa przydatne właściwie w każdym obszarze działalności nauczyciela; ponadto obecność przedszkoli w rzeczywistości wirtualnej czy też w szeroko rozumianej przestrzeni medialnej należy dziś do niekwestionowanych standardów – spełnia zarówno funkcję informacyjną, jak i promocyjną, np. poprzez upowszechnianie osiągnięć artystycznych) – potrzeba, by pedagog – także przedszkolny – był zarazem organizatorem procesu wychowawczo-dydaktycznego, animatorem życia kulturalnego, skutecznie pozyskiwał środki, partnerów (np. współpraca z pozaoświatowymi instytucjami kultury, artystami itp.) i sponsorów dla potrzeb rozmaitych wydarzeń kulturalnych i innych działań wychowawczo-oświatowych;

- te same kompetencje – społeczne, komunikacyjne oraz specjalistyczne, w tym muzyczne - są warunkiem *sine qua non* właściwej współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych; właściwie prowadzona pedagogizacja rodziców – także w sferze muzycznej, polegająca np. na ukierunkowywaniu działań względem dostrzeżonych u podopiecznych zdolności i zainteresowań – jest społecznie pożądaną aktywnością nauczycieli wychowania przedszkolnego⁵³⁷;
- nauczyciel – będąc pośrednikiem [w poznawaniu kultury muzycznej – przyp. aut.] – musi mieć świadomość różnorodności [i złożoności – przyp. aut.] przeżyć estetycznych, winien umieć poszukiwać wartości edukacyjnych w licznych zjawiskach współczesnej kultury muzycznej, z uwzględnieniem zjawiska wielokulturowości⁵³⁸; w funkcję tę wpisuje się także kultywowanie muzycznych tradycji regionalnych, np. przez przedszkolne zespoły folklorystyczne⁵³⁹, ale też integrowanie środowiska lokalnego poprzez różne (i różnorodne repertuarowo) formy muzykowania, organizowanie festynów, prezentacji artystycznych, przeglądów czy festiwali; praca na rzecz

⁵³⁷ Źródło: badania własne, liczne rozmowy z rodzicami dzieci przedszkolnych prowadzone w wielu przedszkolach działających na terenie woj. śląskiego w latach 2013-2018.

⁵³⁸ M. Przychodzińska, *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury muzycznej*, [w:] *Nowe obszary i drogi edukacji muzycznej w Polsce*, A. Białkowski, red., Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012, s. 13-27.

⁵³⁹ Przykładem takiego działania jest wieloletnie działanie wielopokoleniowego zespołu regionalnego „Czułowanie”, funkcjonującego przy Przedszkolu nr 20 im. Karlika i Karolinki w Tychach.

społeczeństwa wymaga od nauczyciela sygnalizowania czy trafniej: wzmacniania tych treści, które w danym momencie są nośne z uwagi na prowadzoną politykę – np. treści patriotyczne czy regionalne; jest to – w kontekście opisanych wciąż ewoluujących realiów – dodatkowy argument na korzyść niekwestionowanej potrzeby ustawicznego dokształcania się nauczycieli oraz ich refleksyjności i bezustannego podtrzymywania aktywności poznawczej;

- nie wolno zapominać, że nauczyciel realizujący wychowanie muzyczne – na każdym etapie, zatem i w przedszkolu – powinien – jeśli nawet nie jest artystą – [co najmniej – przyp. aut.] czysto śpiewać i grać [na zadowalającym poziomie – przyp. aut.] na instrumentach muzycznych⁵⁴⁰ - z czego wynika, że musi on posiadać podstawowe zdolności muzyczne na poziomie umożliwiającym taką aktywność.

Należy mieć na uwadze, że opracowanie wyczerpującej listy oczekiwań względem zarówno kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola, jak i kształcenia muzycznego – powszechnego czy też realizowanego w toku przygotowania zawodowego – jest rzeczą co najmniej niezwykle trudną i – być może – kontrowersyjną, a to z uwagi na permanentne zmiany rzeczywistości społecznej, kulturowej i oświatowej.

3.6. Płeć a nauczyciel przedszkola (w kontekście kompetencji muzycznych)

Na skutek opisywanych już powyżej przemian cywilizacyjnych zmianom ulegają także różnorodne oczekiwania społeczne – także te odnoszące się do szeroko rozumianej percepcji ról społecznych, postrzeganych – między innymi – przez pryzmat płci – z całym „dobrodziejstwem inwentarza”, zatem uwikłanych w specyficzne, nieraz bardzo konserwatywne stereotypy, nie zawsze (i nie wszędzie) przystające do powszechnie przedstawianego (lansowanego w mediach) obrazu społeczeństwa.

Indywidualność nauczyciela – przejawiająca się – w uogólnionym znaczeniu – w specyficznym, czasem sobie tylko właściwym sposobie komunikacji z uczniami – zależy od wielu czynników, wśród których – obok rozmaitych cech osobowościowych – wymienia się także płeć⁵⁴¹.

Mimo, że w czasach obecnych płeć człowieka nie determinuje jego ról społecznych tak definitywnie, jak miało to miejsce dawniej, tym nie mniej trudno uznać, że jest ona

⁵⁴⁰ Zespół Ekspertów ds. Edukacji Muzycznej przy PRM, *Dajmy dzieciom muzykę!*.

⁵⁴¹ J. Prucha, *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, T. 2, B. Śliwerski, red., Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 303.

pozbawiona w tym względzie jakiegokolwiek znaczenia. Niewątpliwie – przy całym dzisiejszym postępie i [deklarowanej powszechnie – przyp. aut.] otwartości na różne pojmowany indywidualizm jednostki – istnieją w naszym społeczeństwie zawody, myśląc o których nie sposób pominąć kategorii płci. Zawód nauczyciela przedszkola niewątpliwie należy do najbardziej sfeminizowanych - zarówno w zdominowanej przez kobiety oświacie – w ujęciu ogólnym, jak i w odniesieniu do innych zawodów. Pokazują to dobitnie dane statystyczne – we wrześniu 2007 roku kobiety stanowiły w polskiej oświacie 80,4% zatrudnionych, natomiast w wychowaniu przedszkolnym na 60593 kobiety przypadało zaledwie 160 mężczyzn⁵⁴². Z kolei w roku 2010 na terenie takich miast śląskich, jak Mysłowice, Piekary Śląskie, Racibórz, Ruda Śląska, Rybnik, Świętochłowice i Tychy w przedszkolach publicznych na stanowisku nauczyciela znalazło zatrudnienie 1570 kobiet i zaledwie 4 mężczyzn⁵⁴³. Badania prowadzone przez E. Mandal, A. Gawor i J. Bucznego pokazują, że na pierwszym miejscu listy najbardziej stereotypowych zawodów kobiecych znajduje się nauczycielka w szkole podstawowej, przedszkolanka zaś – na miejscu siódmym; wśród najbardziej męskich zawodów – zgodnie z popularnym stereotypem – odnajdujemy zawody bazujące na sile fizycznej i umiejętnościach praktyczno-technicznych (pracownik fizyczny, kierowca, górnik itp.) – nauczyciela nie odnajdujemy wcale (podobnie jak zawodów wymagających wyższego wykształcenia)⁵⁴⁴. Na podstawie tych zasygnalizowanych danych widać wyraźnie, że pierwiastek męski w wychowaniu przedszkolnym obecny jest w ilościach śladowych, co w aspekcie praktycznym stawia mężczyznę wykonującego zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego w specyficznej sytuacji, w której bilans pomiędzy kosztami roli a korzyściami z niej wynikającymi – w kontekście obecnych w społeczeństwie stereotypów – niekoniecznie musi być jednoznaczny.

Stereotypy – będące powszechnie występującymi w danej zbiorowości, przekazywanymi w procesie socjalizacji konstrukcjami myślowymi, zbudowane na schematycznym, uproszczonym, czasem wypaczonym uprzedzeniach i niepełną wiedzą postrzeganiu rzeczywistości⁵⁴⁵, uzasadniają – w sensie ideologicznym – role płciowe⁵⁴⁶, które

⁵⁴² Zespół ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty, *Nauczyciele kształcenia zintegrowanego i wychowania przedszkolnego w roku szkolnym 2007/2008 (opracowanie na podstawie danych SIO). Raport*, źródło: Internet, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/65/nle_ksztalcenia_zintegrowanego.pdf, [data dostępu: 27. I 2013 r.].

⁵⁴³ K. Wilk, *Pierwiastek męski w wychowaniu przedszkolnym – brakujący element równowagi czy wybryk natury? Opinie, uwarunkowania, praktyka*, [w:] *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej* (CD ROM), H. Hetmańczyk-Bajer, M. Kisiel, red., Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 262.

⁵⁴⁴ E. Mandal, A. Gawor, J. Buczny, *Analiza treści i hierarchicznej struktury stereotypu polskiej kobiety i polskiego mężczyzny*, [w:] *Między płcią a rodzajem – teorie, badania, aplikacje*, A. Chylicka, N. Kosakowska-Berezecka, red., Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2010, s. 19-21.

⁵⁴⁵ D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 19.

można – za Pawłem Rybickim – zdefiniować jako pewien zakres aktywności przejawianej przez osobę o określonej [płcią – przyp. aut.] pozycji społecznej⁵⁴⁷. Uznane i przyjęte w danej społeczności oczekiwania zbiorowości względem jednostek uzależnione od płci, które mogą oddziaływać na jednostkę pozytywnie lub negatywnie to tzw. społeczne nakazy roli⁵⁴⁸. Zgodnie z powyższym możemy zatem wyróżnić:

- ułatwienia roli – środki wspomagające zrozumienie i akceptację społecznych oczekiwań względem wypełniających daną rolę;
- dylematy roli – wynikające z pełnienia danej roli przyczyny, dla których jej realizacja w sposób zgodny z wymaganiami zbiorowości staje się utrudniona; można tu wymienić niejasności roli, jej wewnętrzną niespójność, niezgodność roli pełnionej z innymi rolami utrudniającymi się lub nawet wzajemnie wykluczającymi, a także psychologiczne trudności związane z konkretną rolą – tzw. koszty: ograniczenie rozwoju i samorealizacji będące rezultatem stereotypowego wychowania, konflikty wewnętrzne – będące rozterkami pomiędzy pozostaniem sobą a sprostaniem roli czy też zaburzenia poczucia wartości własnej powodowane niektórymi lub nawet wszystkimi spośród ww. trudności⁵⁴⁹.

Marzena Rusaczyk – pisząc o mężczyznach będących nauczycielami w edukacji i wychowaniu początkowym – licznym kosztom, związanym z wykonywaniem pracy uznanej za tradycyjnie skrajnie sfeminizowaną, przeciwstawia relatywnie nieliczne zyski, mogące wynikać z takiej sytuacji. Po stronie kosztów autorka ta wymienia powszechne przypisywanie postulowanemu modelowi nauczyciela tego etapu edukacji cech stereotypowo kobiecych i związaną z tym możliwość utrudnienia procesu konstrukcji cech własnej osoby w oparciu o wizerunek tzw. „prawdziwego mężczyzny”, prawdopodobieństwo wystąpienia [wygórowanego – przyp. aut.] oczekiwania zastąpienia wzorca ojca (zwłaszcza przez chłopców) – szczególnie w przypadku pojawienia się deficytów w tym obszarze [popularne obecnie tzw. związki nieformalne, „patchworkowe”, rozwody i tzw. „eurosierotyzm” – sytuacja, w której jedno z rodziców – najczęściej ojciec – jest na stałe nieobecny z powodu podjęcia lepiej płatnej, lecz zagranicznej pracy – przyp. aut.], [wynikające ze stereotypowego

⁵⁴⁶ E. Górnikowska-Zwolak, *Kształtowanie świadomości w kwestii równości płci – zadanie samokształcenia dla nauczycieli, wychowawców i pracowników socjalnych*, [w:] *Kompetencyjny kontekst warsztatu pracy nauczyciela*, P. Barczyk, G. Paprotna, red., GWSP im. Kard. A. Hłonda, Mysłowice 2010, s. 37.

⁵⁴⁷ P. Rybicki, *Struktura społecznego świata: studia z teorii społecznej*, PWN, Warszawa 1979, s. 462-467.

⁵⁴⁸ D. Pankowska, *Wychowanie...*, s. 23.

⁵⁴⁹ Ibidem, s. 23-27; M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2007, s. 13-16.

wychowania – przyp. aut.] niepożądane reakcje ze strony najbliższego środowiska – związane z wyborem zajęcia stereotypowo uznawanego za „niemęskie”, poczucie izolacji i osamotnienia w środowisku pracy, kwestię statusu [społecznego – przyp. aut.] i wynagrodzenia, wreszcie społeczną percepcję dewiacji seksualnych (co potwierdza m. in. wzmiankowana już D. Pankowska⁵⁵⁰; rezultaty przeprowadzonych i opublikowanych badań własnych autora niniejszej dysertacji – w tym i jego wieloletnie doświadczenie zawodowe – choć wycinkowe, jednak wydają się delikatnie polemizować z tym stanowiskiem⁵⁵¹). Wśród wymienionych przez autorkę zysków [potencjalnych korzyści – przyp. aut.] znalazły się takie, jak możliwość wystąpienia tzw. pozytywnej dyskryminacji, polegającej na pewnych ułatwieniach podczas zdobywania zatrudnienia i pokonywania kolejnych etapów awansu zawodowego (co może mieć swe źródło w stereotypowym postrzeganiu mężczyzny jako w większym stopniu predysponowanego do piastowania bardziej odpowiedzialnych, ale też i prestiżowych funkcji), istnienie tzw. żetonu społecznego - ang. *social token* – specyficznego konstruktu teoretycznego, odnoszącego się do odmiennej percepcji osoby będącej wyjątkiem w swojej grupie oraz obecny w literaturze zachodniej nurt bazujący na postrzeganiu mężczyzny jako pracownika o szerszym spektrum pozaprofesjonalnych zainteresowań i [potencjalnie – przyp. aut.] większych możliwościach specjalizacji⁵⁵².

W aspekcie historycznym polskie ochronki przeznaczone dla dzieci z rodzin pracujących powstawały począwszy od I połowy XIX wieku, przy czym funkcje wychowawcze pełnili tam początkowo wyłącznie mężczyźni⁵⁵³. Feminizacja oświaty na obecną skalę dokonała się dopiero w czasach powojennych⁵⁵⁴. Trudno przy tym nie pochylić się nad specyfiką Śląska jako regionu o silnym przywiązaniu do tradycji, która wyznaczała tak kobietom, jak i mężczyznom dość jednoznaczne role społeczne. Na przełomie XIX i XX wieku równouprawnienie płci było w zasadzie zjawiskiem czysto teoretycznym – brak równorzędnego traktowania pracownic w obszarze pracy i płacy był na opisywanym terenie wyraźnie widoczny. Wiek XX – wraz z postępującym kryzysem rolnym, który spowodował falę migracji ubogiej ludności wiejskiej do dużych ośrodków przemysłowych – przyniósł temu regionowi znaczny wzrost bezrobocia, co okazało się katalizatorem dla

⁵⁵⁰ D. Pankowska, *Wychowanie...*, s. 27.

⁵⁵¹ K. Wilk, *Pierwiastek męski w wychowaniu przedszkolnym – brakujący element równowagi...*, s. 278.

⁵⁵² M. Rusaczyk, *Nauczyciele-mężczyźni w edukacji i wychowaniu początkowym*, [w:] „Edukacja”, 2009 nr 3(107), s. 121-125.

⁵⁵³ W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania...*, s. 138-141; A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 18.

⁵⁵⁴ M. Bednarska, *Feminizacja zawodu nauczyciela – cz. I*, [w:] „Edukacja i Dialog”, 2009 nr 02 (205), s. 10.

rozmaitych społecznych patologii. Pojawiały się zatem postulaty kształcenia kobiet w specjalnościach tradycyjnych – przemyśle domowym i rękodzielnictwie, przy czym wskutek tradycyjnego modelu wychowania w rodzinach robotniczych, same kobiety aspirowały do prac związanych z zajęciami zwyczajowymi – a więc z niemal całkowitym pominięciem zawodów opartych o wykorzystywanie intelektu. Pomimo jednak istotnych utrudnień wewnętrznych, uwarunkowania polityczno-ekonomiczne stymulowały płęć piękną do wzrostu aktywności zawodowo-intelektualnej, co przejawiało się w poszukiwaniu pracy na coraz to nowych stanowiskach⁵⁵⁵. Istotny wzrost liczby polskich przedszkoli na Śląsku w latach 1920-1933 (z 4 do 251) – działających w oparciu o słabo wykwalifikowaną bądź też całkiem niewykwalifikowaną kadrę, generował potrzebę kształcenia nauczycieli i wychowawców⁵⁵⁶. Tak więc kobiety – na skutek dokonujących się przemian społeczno-gospodarczych – odnalazły się stopniowo w nowej rzeczywistości, wykorzystując pojawiające się możliwości zdobywania wykształcenia i z powodzeniem wypełniając różnorakie funkcje zawodowe – niekoniecznie związane z pracą fizyczną. Zresztą, pełnienie funkcji wychowawczyni dziecka młodszego – w kontekście stereotypowego postrzegania ról społecznych, determinowanych płcią – jawi się jako poniekąd naturalne. Tradycyjnie przypisywane kobietom cechy, jak odpowiedzialność czy opiekuńczość (badania J. Withinga, 1965)⁵⁵⁷ niewątpliwie należą do pożądanych w tym zawodzie i podkreślają – powszechnie postrzeganą jako naturalną - predyspozycję do bycia matką w całej rozciągłości, której swoistym przedłużeniem jest właśnie praca z małym dzieckiem.

Z powyższego jednakże wcale nie wynika, jakoby obecność mężczyzny w wychowaniu przedszkolnym miała być niepożądana. Jakkolwiek dokładne skutki obecnej – niemal krańcowej – feminizacji tak przedszkoli, jak i szkół – z uwagi na złożoność problematyki, jak i relatywnie niewielkie zainteresowanie badaczy – nie zostały jeszcze rozpoznane w stopniu umożliwiającym formułowanie dalekosiężnych wniosków⁵⁵⁸, tym nie mniej pojawiają się w naukowym dyskursie głosy wskazujące na potencjalną potrzebę zapewnienia dzieciom i młodzieży (zwłaszcza męskiej) w procesie ich socjalizacji wzorców obu płci⁵⁵⁹. Ponadto – według doniesień wzmiankowanej już M. Rusaczyk – zachodnie

⁵⁵⁵ G. Kempa, *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do wybuchu II wojny światowej)*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996, s. 45-47.

⁵⁵⁶ Ibidem, s. 63-67.

⁵⁵⁷ Podaję za: M. Przetacznik-Gierkowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985, s. 303.

⁵⁵⁸ R. Fudali, M. Kowalski, red., *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 7.

⁵⁵⁹ J. Kurzępa, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego i jej konsekwencje socjalizacyjne*, [w:] *Kobieta i mężczyzna...*, s. 48, 61-63; I. Rudek, *O potrzebie identyfikacji chłopców z osobą nauczyciela mężczyzny*,

środowisko naukowe i pedagogiczne wykazuje zaniepokojenie spadkiem liczby mężczyzn pracujących z dzieckiem młodszym⁵⁶⁰.

Sytuacja obecna, w której nauczyciel-mężczyzna – zwłaszcza w wychowaniu przedszkolnym – bywa postrzegany (i traktowany) jako swego rodzaju eksperyment⁵⁶¹, dobitnie akcentuje drogę, którą przebyliśmy od początków instytucjonalnych form poświęconych szeroko pojętemu wychowaniu dzieci młodszych, wskazuje na zakres przemian, które zaszły (i wciąż zachodzą) – również w rozumieniu ról społecznych determinowanych płcią, a także – zdaniem autora niniejszej dysertacji – w jakimś sensie implikuje specyfikę funkcjonowania mężczyzny w tym zawodzie. Niejednokrotnie przekłada się to bezpośrednio na główną tematykę tej pracy – odnosząc się wprost do różnych kompetencji tych nauczycieli – w tym muzycznych. Doświadczenia autora oraz prowadzone przez niego badania pokazują, że stosunkowo często (jak na tak rzadkie zjawisko) mężczyźni podejmujący pracę nauczyciela przedszkola rozpoczynają swoją karierę w tym środowisku od innych – czasem specjalistycznych – stanowisk. Być może na skutek wciąż żywych tu i ówdzie stereotypów, może też z uwagi na – jak się wydaje – społeczną percepcję sytuacji materialnej oraz statusu społecznego nauczycieli w ogóle (a chciałoby się rzec: nauczycieli przedszkola w szczególności), jednak – na tle znajomości rodzimych (lub – być może trafniej: lokalnych) realiów edukacyjnych trudno nie zgodzić się z opinią, że na etapie przedszkola – jeśli mężczyzna (pracujący z dzieckiem) w ogóle się pojawia, to na ogół w charakterze specjalisty – początkowo bywa (bądź też był) to instruktor różnego rodzaju zajęć dodatkowych – szachów, języka angielskiego, ale też tańca czy rytmiki⁵⁶². W kontekście porównania możliwości finansowych nauczyciela etatowego oraz jednoosobowej firmy edukacyjnej – przynajmniej do roku 2013, kiedy to – jak pamiętamy – ograniczono możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych w przedszkolach publicznych – rozstrzygnięcie na korzyść własnej przedsiębiorczości wydaje się oczywiste. Nie tak korzystna była (i jest) sytuacja zawodowa osób zatrudnionych przez firmy edukacyjne w charakterze instruktorów różnorodnych zajęć dodatkowych – w tym muzycznych. Powszechne stosowanie umów-zleceń, umów o dzieło bądź najniższych stawek etatowych może powodować zmianę optyki spojrzenia na warunki pracy nauczycieli zatrudnionych

[w:] Ibidem, s. 121, 123, 127–128; M. Bednarska, *Feminizacja zawodu nauczyciela — cz. II*, „Edukacja i dialog”, 2009 nr 03(206), s. 74.

⁵⁶⁰ M. Rusaczyk, *Nauczyciele-mężczyźni w edukacji...*, s. 125.

⁵⁶¹ K. Dywel, *Pan „Przedszkolaniek”*, źródło: Internet, <http://londynek.net/czytelnia/article>, [data dostępu: 05. I 2013 r.].

⁵⁶² A. Ficowski, *Mężczyźni w przedszkolu*, źródło: Internet, <http://facet.onet.pl/warto-wiedziec/mezczyzni-w-przedszkolu/mhxy6>, [data dostępu: 05. I 2013 r.].

na podstawie umowy o pracę⁵⁶³. Bywa zatem, że mężczyzna posiadający (dodatkowe) kwalifikacje i kompetencje cenione w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego – np. muzyczne – początkowo współpracuje jako podmiot zewnętrzny, dając się poznać dyrekcji i gronu pedagogicznemu jako osoba odpowiednia, otrzymuje następnie propozycję pracy. Zdarza się, że sytuacja taka stanowi impuls do zdobycia dodatkowych kwalifikacji uprawniających do pracy w przedszkolu – jak miało to miejsce w przypadku autora niniejszej dysertacji. Opublikowane badania jakościowe prowadzone przez autora w latach 2013-14 (obejmujące 3 przypadki) – jak i znajomość kilku innych przypadków mężczyzn zatrudnionych na terenie województwa śląskiego w charakterze nauczyciela wychowania przedszkolnego (a więc – de facto – istotnej ilościowo części tej grupy) pokazują, że:

- żaden z badanych mężczyzn nie wskazał przedszkola jako swojego pierwszego wyboru miejsca pracy – trud zdobywania stosownych kwalifikacji podejmowali oni na skutek różnych wydarzeń, w tym brak powodzenia na innych studiach, chęć towarzyszenia ówczesnej partnerce itp.;
- większość mężczyzn znanych autorowi (za wyjątkiem trzech) trafiła do pracy w charakterze nauczyciela wychowania przedszkolnego prowadząc początkowo zajęcia dodatkowe – w tych przypadkach muzyczne (taniec i rytmikę); w jednym przypadku – choć badany nie posiadał formalnych kwalifikacji muzycznych – udziela się jednak na lokalnej scenie muzycznej jako uznany wokalista, co świadczy o posiadaniu podstawowych zdolności muzycznych na poziomie wysokim, jak też o dobrych warunkach wokalnych; posiadał także – w stopniu zadowalającym dla tego poziomu – umiejętność gry na gitarze; wiadomo skądinąd, że nie unika on aktywności muzycznych w toku prowadzonych przez siebie zajęć⁵⁶⁴.

Zasygnalizowane powyżej spostrzeżenia poczynione przez autora na terenie województwa śląskiego dotyczące specyfiki funkcjonowania mężczyzn w wychowaniu przedszkolnym – jakkolwiek nie pretendują do miana ostatecznie reprezentatywnych czy wyczerpujących – zwracają uwagę na dostrzeżone wśród badanych odniesienia do kompetencji muzycznych, które to okazały się w wielu przypadkach pomostem prowadzącym wprost do weryfikacji planów zawodowych. Kompetencje muzyczne stały się

⁵⁶³ Źródło: badania własne, liczne rozmowy z instruktorami różnorodnych zajęć pozabudżetowych w latach 2012-2015.

⁵⁶⁴ K. Wilk, *Mężczyzna i dziecko - pierwiastek męski w wychowaniu przedszkolnym w świetle badań jakościowych (studium indywidualnych przypadków)*, [w:] „Kultura i Wychowanie”, 2015 nr 9 (1), s. 99-103; także liczne rozmowy autora z innymi mężczyznami zatrudnionymi na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego w woj. śląskim w latach 2012-2015.

tu również istotnym czynnikiem warunkującym uzyskanie zatrudnienia. Przytoczone badania pozwalają – zdaniem autora – na sformułowanie ostrożnego przypuszczenia, że w przypadku nauczyciela-mężczyzny – chyba w większym stopniu, niż ma to miejsce w przypadku kobiet – to zaś z uwagi na wciąż obecne stereotypy odnoszące się do płci determinującej w jakimś sensie rolę społeczną postrzeganą przez pryzmat wykonywanej pracy – dodatkowe umiejętności i kwalifikacje – np. muzyczne – w ogóle stanowią podstawę pierwszego kontaktu tak z potencjalnym wychowankiem, jak i z potencjalnym pracodawcą na opisywanym etapie edukacji. W przedstawionym kontekście wydaje się, że różnorakie uwarunkowania społeczne niejako skazują mężczyznę na bycie – być może – bardziej wszechstronnym pod względem kompetencji i kwalifikacji formalnych, jeśli ma on odnieść w tej pracy sukces – tzn. pozostać w zawodzie i czerpać z tego satysfakcję, obserwując pozytywne efekty swoich działań. W świetle opisanych badań autora czynnikiem wyróżniającym poszczególne przypadki mężczyzn zatrudnionych w śląskich przedszkolach okazały się ich kompetencje muzyczne. Należy jednak zauważyć, że dla sformułowania uprawnionych, daleko idących wniosków w tym obszarze należy podjąć osobne, bardziej reprezentatywne eksploracje badawcze.

Podsumowując teoretyczną część niniejszej dysertacji należy stwierdzić, że temat pracy, jakim są kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola – jakkolwiek obecny w literaturze przedmiotu, zwłaszcza zaś w opracowaniach naukowych dążących do jednoznacznego określenia postulowanego modelu tych kompetencji – wciąż domaga się dalszych eksploracji badawczych, ukazujących wybrany (obszerny) fragment rzeczywistości edukacyjnej, by móc wyciągać uzasadnione wnioski czy też formułować zasadne postulaty dotyczące kształcenia nauczycieli oraz ich doskonalenia zawodowego, ale też i podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Mimo, iż podejście naukowe do problemu kompetencji muzycznych pedagogów przedszkolnych jest wyraźnie widoczne, to jednak większość tego typu literatury odnosi się do nauczyciela pierwszego etapu edukacji, co – zdaniem autora – może sugerować niepokojącą z punktu widzenia osób zaangażowanych w ten obszar działań tendencję do marginalizacji znaczenia wychowania przedszkolnego oraz wczesnej edukacji muzycznej. Konieczność częstego wnioskowania *per analogiam* na podstawie literatury traktującej o kolejnych szczeblach kształcenia – choć w wielu przypadkach (w kontekście obecnej sytuacji – zwłaszcza w przedszkolach publicznych) wydaje się być uzasadnione – w pewnej mierze potwierdza zasadność zasygnalizowanej obawy. Do podobnych obaw przyczyniają się też takie czynniki, jak znaczący spadek znaczenia muzyki zarówno w powszechnym kształceniu muzycznym, jak i w kształceniu

przyszłych nauczycieli przedszkola, w którym – generalnie – pensum godzin dydaktycznych przeznaczonych na realizację treści muzycznych jest bodaj najniższe w historii. Optymizmem w tym względzie nie napawa również kształt tzw. nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego, która poświęca muzyce wyjątkowo mało uwagi. Z drugiej strony nauczyciele przedszkola – mimo niesprzyjającej sytuacji edukacyjnej – podejmują niejednokrotnie trud podnoszenia swoich kompetencji muzycznych i angażują się w różne wartościowe inicjatywy oparte na wszystkich aktywnościach muzycznych, co czynią samodzielnie bądź też we współpracy ze sobą nawzajem albo z innymi podmiotami, często ze specjalistami z zakresu edukacji muzycznej. Złożoność rzeczywistości edukacyjnej, mnogość jej uwarunkowań, niejednoznaczność pozycji muzyki w hierarchii treści edukacyjnych, niejednoznaczność stosowanej w dyskursie terminologii, wreszcie sygnalizowana w literaturze potrzeba dalszych – osadzonych w aktualnych realiach - naukowych eksploracji uzasadniają podejmowanie dalszych badań, dedykowanych wyłącznie wychowaniu przedszkolnemu, co w pewnej mierze czyni niniejsza dysertacja.

4. Metodologia badań własnych

Aby postępowanie badawcze można było uznać za naukowe, należy w całym jego toku przestrzegać jasno określonych zasad, zgodnych z aktualnym paradygmatem, właściwym dla danej dziedziny. Jak słusznie zauważa M. Łobocki, badania naukowe zawdzięczają swoją skuteczność zgodności z wymaganiami ustalonymi na gruncie metodologii, w tym przypadku – metodologii badań pedagogicznych, rozumianej jako nauka „(...) o zasadach i sposobach postępowania badawczego zalecanych i stosowanych w pedagogice”⁵⁶⁵. Zgodnie zatem z wytycznymi nauki zajmującej się prawidłowościami postępowania badawczego pokrótce przedstawiam główne założenia metodologiczne prezentowanych tutaj, przeprowadzonych przeze mnie badań.

4.1. Cele, rodzaj i przedmiot badań

U podstaw każdego przedsięwzięcia badawczego leży dążenie do osiągnięcia określonych celów.⁵⁶⁶ Służy ono wzbogaceniu wiedzy o przedmiocie badań, cel zaś można określić jako rodzaj zamierzonego efektu prowadzonych działań oraz rodzaj czynników, z którymi efekt ten jest związany. Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było:

- 1) poznanie rzeczywistego poziomu wybranych kompetencji muzycznych zawodowo aktywnych nauczycieli przedszkola pracujących na terenie województwa śląskiego oraz wskazanie prawdopodobnego szeregu czynników warunkujących zmiany w tym zakresie (cel teoretyczno-poznawczy i prognostyczny);
- 2) poznanie samooceny wybranych kompetencji muzycznych zawodowo aktywnych nauczycieli przedszkola (cel teoretyczno-poznawczy);
- 3) poznanie percepcji wybranych kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola oraz percepcji pozycji treści muzycznych w hierarchii zagadnień zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego;
- 4) udowodnienie bądź falsyfikacja przyjętej hipotezy głównej, iż **między postulowanym a rzeczywistym poziomem kompetencji muzycznych przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli wychowania przedszkolnego w badanej próbie występują rozbieżności** (cel poznawczy);
- 5) wskazanie obszarów zaniedbanych oraz propozycji ewentualnych działań naprawczych, jak np. modernizacje programowe w toku kształcenia kandydatów na nauczycieli opisywanego obszaru czy inspiracje do organizacji szkoleń i kształcenia ustawicznego nauczycieli (cel prognostyczny i praktyczno-

⁵⁶⁵ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 13.

⁵⁶⁶ S. Juszczak, *Statystyka dla pedagogów: zarys wykładu*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2002, s. 21.

wdrożeniowy);

- 6) potwierdzenie lub weryfikacja twierdzeń występujących w reprezentatywnej literaturze przedmiotu (cel teoretyczno-poznawczy).⁵⁶⁷

Powyższe cele zrealizowano poprzez:

- badania teoretyczne – polegające na gromadzeniu wiedzy teoretycznej, pozwalającej na budowanie uogólnień oraz praw rozwoju i przemian badanej rzeczywistości;
- badania praktyczne – zmierzające do wykorzystania wiedzy teoretycznej w wymiarze aplikacyjnym;
- badania diagnostyczne – polegające na ukazywaniu istniejącego stanu rzeczy – tutaj znajdą zastosowanie dla określenia rzeczywistego poziomu kompetencji muzycznych przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli wychowania przedszkolnego;
- badania weryfikacyjne – w rozumieniu nieeksperymentalnym, dotyczącym sprawdzenia skutków przemian społeczno-oświatowych mających wpływ między innymi na kształt i wymiar realizacji kształcenia muzycznego nauczycieli.⁵⁶⁸

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż w praktyce badawczej podejście diagnostyczne i weryfikacyjne występują odrębnie w postaci czystej niezwykle rzadko, stąd badania diagnostyczne zawierają elementy weryfikacji i odwrotnie⁵⁶⁹, zaś przedstawiona powyżej klasyfikacja badań nie jest jedyną ani wyczerpującą wraz z pełnymi tego stanu rzeczy skutkami – poszczególne bowiem kategorie typologiczne postępowania badawczego będą się na ogół wzajemnie uzupełniały (krzyżowanie się różnych typów badań).⁵⁷⁰

Przedmiotem przeprowadzonych przeze mnie badań – w ujęciu proponowanym przez T. Pilcha („zadanie, które staje przed badaczem w momencie uświadomienia sobie konieczności przeprowadzenia badań empirycznych”) – stały się wyżej opisane kompetencje muzyczne zawodowo czynnych nauczycieli wychowania przedszkolnego zatrudnionych w publicznych i niepublicznych przedszkolach na terenie województwa śląskiego, jak też ich ocena w opinii badanych – w tym samoocena wyrażona przez nauczycieli przedszkola, oraz percepcja badanych w zakresie wybranych czynników kompetencje te warunkujących.

⁵⁶⁷ A. W. Maszke, *Tok przygotowywania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka, red., Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 157-158.

⁵⁶⁸ S. Juszczak, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 40-41.

⁵⁶⁹ B. Żechowska, *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1985.

⁵⁷⁰ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1995, s. 19-24.

4.2. Podmiot badań, dobór i charakterystyka grup badanych

Podmiot badań to zawodowo czynni nauczyciele przedszkola zatrudnieni w publicznych i niepublicznych przedszkolach na terenie tego województwa, dyrektorzy przedszkoli oraz inne osoby posiadające wiedzę z zakresu opisywanej tematyki i kształtujące kompetencje muzyczne przyszłych i już pracujących nauczycieli tego etapu, a więc nauczyciele akademicy śląskich ośrodków realizujący nauczanie przedmiotów związanych z muzyką na kierunkach pedagogicznych, zwłaszcza w ramach specjalności wychowanie przedszkolne, a także nauczyciele-specjaliści współpracujący na co dzień z nauczycielami przedszkola podczas różnego rodzaju zajęć fakultatywnych z zakresu rytmiki, tańca, szeroko pojętego umuzykalnienia oraz szkoleń z obszaru treści muzycznych dla nauczycieli, a także rodzice dzieci uczęszczających do śląskich przedszkoli.

Wymienione wyżej podmioty badań celowo podzielono na następujące grupy badanych:

1. Grupa 1 – nauczyciele przedszkola zatrudnieni we wszystkich typach przedszkoli funkcjonujących na obszarze województwa śląskiego, dla potrzeb opisanych badań zróżnicowani ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia oraz ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego; dla grupy tej zastosowano dobór losowy grupowy, jednostopniowy⁵⁷¹; na podstawie danych uzyskanych z Wojewódzkiego Kuratorium Oświaty w Katowicach wyznaczono za pomocą wzoru liczebność próby w populacji skończonej, następnie w drodze losowania prostego (bezzwrotnego) wyłoniono placówki wychowania przedszkolnego, w obrębie których przebadano wszystkich zatrudnionych tam nauczycieli – pod warunkiem, że wyrazili oni zgodę na uczestnictwo w badaniach;
2. Grupa 2 – dyrektorzy śląskich przedszkoli; dla tej grupy także zastosowano dobór losowy grupowy, jednostopniowy – badaniem (rozmową i ankietowaniem) objęto dyrektorów wszystkich wylosowanych placówek realizujących wychowanie przedszkolne;
3. Grupa 3 – kompetentne osoby posiadające wiedzę na temat aktualnej sytuacji w obszarze postulowanych oraz rzeczywistych kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola, a więc nauczyciele-doradcy metodyczni, nauczyciele akademicy realizujący treści muzyczne ze studentami kierunków pedagogicznych o specjalności

⁵⁷¹ S. Juszczyk, *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, Katowice 2005, s. 133.

wychowanie przedszkolne, edukacja wczesnoszkolna oraz pokrewnych, a także podmioty zewnętrzne realizujący ustawiczne kształcenie nauczycieli w obszarze zajęć muzycznych jak też prowadzące zajęcia o tematyce muzycznej organizowane dla dzieci przedszkolnych; grupę tę dobrano w sposób celowy⁵⁷² wg kryterium doświadczenia zawodowego, wynikającego z pełnionej funkcji; w grupie tej znaleźli się też wybrani studenci kierunku wychowanie przedszkolne, edukacja wczesnoszkolna i pokrewnych – jako uzupełnienie szczególnie w zakresie percepcji funkcjonowania akademickiego systemu kształcenia nauczycieli przedszkola;

4. grupa 4 – rodzice dzieci przedszkolnych, uczęszczających do przedszkoli województwa śląskiego, którą także wyłoniono w drodze losowania grupowego, jednostopniowego; ankietyzacją objęto rodziców wszystkich dzieci uczęszczających do wylosowanych przedszkoli, rozmową posłużono się w wybranych przypadkach.

Poniżej dokonano krótkiej charakterystyki badanych grup.

Grupa 1 – nauczyciele przedszkola. Według danych na dzień 30 września 2015 roku na terenie województwa śląskiego funkcjonowały łącznie 1724 placówki wychowania przedszkolnego, w tym 1299 przedszkoli publicznych, 7 publicznych punktów przedszkolnych, 349 przedszkoli niepublicznych, 58 niepublicznych punktów przedszkolnych, 4 niepubliczne zespoły wychowania przedszkolnego oraz 7 niepublicznych ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych, umożliwiających realizację obowiązku szkolnego i nauki, a także obejmujących wychowaniem przedszkolnym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Było tam zatrudnionych łącznie 12154 nauczycieli, z czego w przedszkolach publicznych 10346, zaś w niepublicznych 1808⁵⁷³. Należy mieć świadomość, że wszelkiego rodzaju dane statystyczne – w tym i te dotyczące szeroko rozumianej oświaty – podawane są z pewnym opóźnieniem, ponadto podlegają ustawicznej dynamice różnorodnych przemian (otwierane są wciąż nowe placówki – zwłaszcza niepubliczne, inne ulegają przekształceniom bądź też są likwidowane), stąd należy dane takie traktować jako orientacyjne, ukazujące pewien ogólny zarys obrazu rzeczywistości, mogący różnić się od niej w szczegółach.

W przedszkolach publicznych, jak i niepublicznych województwa śląskiego w 2015 roku pracowali nauczyciele posiadający w ogromnej większości wykształcenie wyższe – na ogół magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym (85,70% całej grupy),

⁵⁷² Ibidem, s. 128.

⁵⁷³ Źródło: badania własne; odpowiedź Śląskiego Kuratorium Oświaty nr RE-KS.557.2.47.2016 z dnia 26. II 2016 r.

znacznie mniej liczną podgrupę stanowiły osoby legitymujące się dyplomem wyższych studiów zawodowych lub studiów I stopnia z przygotowaniem pedagogicznym (10,47% ogółu). W strukturze wykształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego niewielki procent całości (3,05%) reprezentowały jednostki, które swoje kwalifikacje zdobyły w toku dawnych form kształcenia i nie podniosły swoich kwalifikacji (liceum pedagogiczne – 0,03%, studium wychowania przedszkolnego – 1,57%, studium nauczania początkowego – 0,08%, studium nauczycielskie – 0,76%, kolegium nauczycielskie – 0,53%, pedagogiczne studium techniczne – 0,008%) bądź też posiadały jedynie świadectwo dojrzałości z przygotowaniem pedagogicznym (0,07%). Zasygnalizowane dane nie wskazują jednak tych osób, które zdobywały swoje kwalifikacje formalne w toku dawnych form kształcenia nauczycieli, natomiast później uzupełniły wykształcenie na jednolitych studiach magisterskich bądź też studiach I i II stopnia, gdyż Śląskie Kuratorium Oświaty danych takich nie gromadzi. Sądząc na podstawie uzyskanych w toku badań danych – które przedstawiono w dalszej części niniejszej dysertacji – wciąż jest to procent znaczny, jednak wraz z upływem lat będzie się zmniejszał aż do zaniknięcia (wraz z odchodzeniem na emeryturę najstarszych nauczycieli). Szczegóły dotyczące kwalifikacji nauczycieli przedszkoli publicznych oraz niepublicznych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Struktura wykształcenia ogółu nauczycieli przedszkola na terenie województwa śląskiego – stan na dzień 30. IX 2015 r.

| Kategorie wykształcenia | Przedszkola publiczne | | Przedszkola niepubliczne | | Przedszkola ogółem | |
|---|-----------------------|-------------|--------------------------|-------------|--------------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Dr lub dr hab. z przygotowaniem pedagogicznym | 9 | 0,09% | 1 | 0,06% | 10 | 0,08% |
| Mgr z przygotowaniem pedagogicznym | 9062 | 87,59% | 1354 | 74,89% | 10416 | 85,70% |
| Mgr bez przygotowanie pedagogicznym | 16 | 0,15% | 23 | 1,27% | 39 | 0,32% |
| Wyższe studia zawodowe lub I st. z przygotowaniem pedagogicznym | 943 | 9,11% | 329 | 18,20% | 1272 | 10,47% |
| Wyższe studia zawodowe lub I st. bez przygotowania pedagogicznego | 2 | 0,02% | 12 | 0,66% | 14 | 0,12% |
| Absolutorium na studiach magisterskich | 0 | 0,00% | 3 | 0,17% | 3 | 0,02% |
| Dawne formy kształcenia | 303 | 2,93% | 68 | 3,76% | 371 | 3,05% |
| Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych | 9 | 0,09% | 1 | 0,05% | 10 | 0,08% |
| Srednie bez przygotowania pedagogicznego oraz poniżej średniego | 2 | 0,02% | 17 | 0,94% | 19 | 0,16% |
| Ogółem | 10346 | 100% | 1808 | 100% | 12154 | 100% |

Źródło: badania własne, odpowiedź Śląskiego Kuratorium Oświaty nr RE-KS.557.2.47.2016 z dnia 26. II 2016 r.

Powyższe zestawienie pokazuje, iż – jak już sygnalizowano – zarówno przedszkola publiczne, jak i niepubliczne charakteryzują się w gruncie rzeczy podobną strukturą wykształcenia zatrudnionej w nich kadry pedagogicznej. W placówkach publicznych widać wyższy procent nauczycieli z wykształceniem na poziomie magisterskim z przygotowaniem pedagogicznym, w placówkach niepublicznych można zauważyć nieco większy udział procentowy nauczycieli, którzy poprzestali na kwalifikacjach nabytych w toku dawnych form kształcenia, nie podejmując dalszej nauki na studiach wyższych, jak też i tych, którzy edukację zakończyli na etapie szkoły średniej i nie posiadają przygotowania pedagogicznego. Należy jednak w tym miejscu dodać, iż w obu podgrupach są to niewielkie udziały procentowe, przy czym należy przypuszczać, że wraz z upływem czasu udział ten będzie się zmniejszał aż do całkowitego wygaśnięcia. Obecna sytuacja zapewne powodowana jest tym, iż placówki niepubliczne mają większą swobodę w dobieraniu kadr pedagogicznych, co czynią – zdaniem autora niniejszej dysertacji – według różnie (czy też: indywidualnie) pojmowanych kryteriów przydatności do pracy z dziećmi (z doświadczeń zawodowych autora tej pracy wynika, iż niekiedy istotnym kryterium przesądzającym o pozyskaniu zatrudnienia są pewne wartościowe z punktu widzenia pracodawcy umiejętności praktyczne, np. umiejętności plastyczne, muzyczne bądź lingwistyczne, niekoniecznie poświadczone dokumentami formalnymi).

Nieco inaczej wygląda kwestia awansu zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego zatrudnionych w śląskich przedszkolach, co pokazano w tabeli 2.

Tabela 2. Awans zawodowy ogółu nauczycieli przedszkola na terenie województwa śląskiego – stan na dzień 30. IX 2015 r.

| Kategorie awansu zawodowego | Przedszkola publiczne | | Przedszkola niepubliczne | | Przedszkola ogółem | |
|--|-----------------------|-------------|--------------------------|-------------|--------------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Nauczyciel dyplomowany | 5173 | 50,00% | 117 | 6,47% | 5290 | 43,52% |
| Nauczyciel mianowany | 2410 | 23,29% | 209 | 11,56% | 2619 | 21,55% |
| Nauczyciel kontraktowy | 2140 | 20,69% | 644 | 35,62% | 2784 | 22,91% |
| Nauczyciel stażysta | 591 | 5,71% | 403 | 22,29% | 994 | 8,18% |
| Nauczyciel bez stopnia awansu zawodowego | 32 | 0,31% | 435 | 24,06% | 467 | 3,84% |
| Ogółem | 10346 | 100% | 1808 | 100% | 12154 | 100% |

Źródło: badania własne, odpowiedź Śląskiego Kuratorium Oświaty nr RE-KS.557.2.47.2016 z dnia 26. II 2016 r.

Jak widać z danych zamieszczonych w tabeli 2, chociaż nauczyciele dyplomowani stanowili w 2015 roku najliczniejszą grupę nauczycieli przedszkola (43,52% całej populacji), stwierdzono jednak dużą różnicę w ich udziale procentowym między placówkami

publicznymi a niepublicznymi. W placówkach publicznych nauczyciele o najwyższym stopniu awansu zawodowego stanowili dokładnie połowę wszystkich zatrudnionych, pozostałe stopnie awansu reprezentowały grupy mniej liczne według zasady: im wyższa ranga, tym więcej. W przedszkolach niepublicznych udział procentowy nauczycieli dyplomowanych w tym samym czasie wynosił tylko 6,47%, najliczniej reprezentowaną grupą byli tam nauczyciele kontraktowi (35,62%), natomiast nauczyciele bez stopnia awansu zawodowego stanowili aż 24,06% tam zatrudnionych. Sytuacja taka – którą zresztą (zdaniem autora) trudno interpretować w kategoriach jednoznacznie wartościujących – wynika stąd, iż w przedszkolach publicznych obowiązują postanowienia Karty Nauczyciela, zaś awans zawodowy jest właściwie jedynym sposobem na stałe podniesienie dochodów. W placówkach niepublicznych najczęściej nie obowiązuje Karta Nauczyciela, choć i tu zdarzają się wyjątki. Z licznych jednak rozmów z dyrektorami, nauczycielami oraz studentami, jak i z bogatych doświadczeń zawodowych autora niniejszej pracy wynika, że starsi nauczyciele – jeśli tylko mogą – na ogół wybierają pracę w przedszkolach publicznych, wykazując zrozumiałe poniekąd przywiązanie do przywilejów zawartych w Karcie Nauczyciela, ponadto – z uwagi na fakt, iż pozyskanie pracy w przedszkolu publicznym najczęściej dokonuje się w drodze „wymiany pokoleń”, często jedynym wyjściem dla młodych nauczycieli chcących pracować w zawodzie wyuczonym jest zatrudnienie się w placówce niepublicznej – nawet za cenę utraty pewnych przywilejów (choć – niekiedy – za wyższym wynagrodzeniem, przynajmniej w przypadku nauczycieli stażystów). Autor wielokrotnie rozmawiał ze studentami, którzy – już na etapie wyboru studiów – pragnęli utworzyć własne niepubliczne przedszkola⁵⁷⁴.

Głównym czynnikiem utrudniającym sprawne przeprowadzenie badań w badanej grupie nauczycieli wychowania przedszkolnego, z którym trzeba było zmierzyć się w toku przeprowadzonej procedury badawczej – poza trudnościami natury czysto organizacyjnej (jak np. możliwość spotkania z podmiotem poza godzinami jego pracy bądź w sposób jak najmniej ją komplikujący) – były (najczęściej bardzo wyraźnie artykułowane) – różnorakie obawy badanych, które dotyczyły ryzyka związanego z subiektywnie odczuwanym zagrożeniem anonimowości oraz – przede wszystkim – z poczuciem zagrożenia w związku z ujawnieniem niskiego poziomu własnej wiedzy oraz badanych kompetencji muzycznych. Bardzo liczne odmowy – wyrażane już na wstępie badań pilotażowych, ale też niejednokrotnie przed kolejnymi częściami badań lub nawet w ich toku – w połączeniu

⁵⁷⁴ Źródło: badania własne; liczne rozmowy z dyrektorami i nauczycielami przedszkoli publicznych i niepublicznych, a także ze studentami kierunku wychowanie przedszkolne (lub analogicznych) licznych szkół wyższych kształcących nauczycieli wychowania przedszkolnego, działających na terenie województwa śląskiego w latach 2013-2018.

z uwidocznionym w tabeli 1 stosunkowo małym zróżnicowaniem wykształcenia tej grupy (co uznano za potencjalnie istotny czynnik nabywania złożonych kompetencji muzycznych) zaowocowało odstąpieniem od zastosowania doboru warstwowego proporcjonalnego na korzyść jednostopniowego losowego doboru grupowego, o czym była już mowa w tym podrozdziale. Z tej samej przyczyny odstąpiono od zamiaru przeprowadzenia odrębnych losowań placówek publicznych i niepublicznych. Inną poważną trudnością była też – nierozzerwalnie związana z wieloetapowością prowadzonych badań – absencja powodowana różnymi czynnikami losowymi, jak też i ruchami kadrowymi (z uwagi na znaczny niekiedy rozrzut czasowy poszczególnych etapów postępowania badawczego bywało, że dostęp do niektórych osób na kolejnym etapie dociekań nie był już możliwy). Generowało to konieczność dodatkowego losowania placówek, co w konsekwencji znacznie wydłużyło przebieg procesu badawczego.

Ze względu na braki odpowiedzi, które w konsekwencji mogą powodować błędy nielosowe, we wnioskowaniu statystycznym zastosowano tzw. podejście modelowe⁵⁷⁵. W metodzie reprezentacyjnej można wyróżnić dwa podejścia⁵⁷⁶:

1. podejście randomizacyjne, gdzie wartość badanej zmiennej jest nielosowa, a źródłem losowości estymatora jest plan losowania;
2. podejście modelowe, gdzie zakłada się, że wartości są realizacją zmiennych losowych, a źródłem losowości ocen (oszacowań) jest rozkład tych zmiennych. W celu zastosowania podejścia modelowego konieczne jest spełnienie założeń, które są określone jako model nadpopulacji.

W przypadku podejścia randomizacyjnego dysponując planem losowania ze zwracaniem można korzystać z klasycznych testów statystycznych. Jednak w przypadku korzystania z prób nieprostych (do takich zalicza się losowanie grupowe) to przy założeniu, że plan losowania jest jedynym źródłem statystyki testowej to można korzystać z testów dla prób nieprostych m.in. z modyfikacji testów χ^2 ⁵⁷⁷.

W badaniu wystąpiły braki odpowiedzi, które są dodatkowym źródłem losowości statystyk testowych. W takim przypadku należałoby zaproponować nowe procedury testowe (statystyki) uwzględniające odpowiednie założenia dotyczące mechanizmu losowego

⁵⁷⁵ T. Żądło, *Statystyka małych obszarów w badaniach ekonomicznych. Podejście modelowe i mieszane*, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2015, s. 30.

⁵⁷⁶ Ibidem, s. 24 i dalsze.

⁵⁷⁷ S. Juszczyk, *Badania ilościowe w naukach społecznych...*, s. 133; C. Bracha, *Metoda reprezentacyjna w badaniu opinii publicznej i marketingu*, Wyd. Efekt, Warszawa 1998, s. 131.

generującego braki odpowiedzi (innymi słowy: należałoby wykryć lub założyć, którzy respondenci nie chcą odpowiadać na pytania).

W podejściu modelowym wnioskowanie ma charakter warunkowy, tzn. na podstawie danej próby. Ignorowanie planu losowania często jest uzasadniane tzw. nieinformatywnością planu losowania (gdy prawdopodobieństwa inkluzji⁵⁷⁸ nie zależą od wartości badanych zmiennych⁵⁷⁹). Podejście modelowe może być także wykorzystane w przypadku prób nieprostych.

Wykorzystywany w badaniach plan losowania grupowego jest nieinformatywny. Stąd wniosek, że jeżeli przyjmiemy, iż rozkład zmiennych losowych, których realizacjami są wartości badanej zmiennej, spełnia założenia odpowiedniego testu – np. założenia niezależności zmiennych losowych – to można wykorzystać klasyczne testy wnioskowania statystycznego. Ponieważ w niniejszym badaniu wykorzystano testy nieparametryczne, w stosunku do nadpopulacji musiały być spełnione założenia o niezależności badanych zmiennych. W przypadku testów parametrycznych, oprócz zachowania normalności rozkładu zmiennych równe musiałyby być także wariancje zmiennych. **W tym miejscu należy zauważyć, że – wobec powyższego – wszelkie zawarte w tej pracy wnioski statystyczne należy traktować jako pewnego rodzaju uprawdopodobnienie, dotyczące badanej próby – nie zaś bezwzględnie całej populacji; innymi słowy: możliwości formułowania uogólnień są tu ograniczone, jednak – w opinii autora – nie było realnych możliwości przeprowadzenia badań w oparciu o inne – dające w tym względzie większe pole manewru – sposoby konstruowania próby.**

W podejściu modelowym zakłada się, że próba jest z góry ustalona. W związku z czym w celu uzyskania ustalonej precyzji estymatora obliczono minimalną liczebność próby. Za podstawę jej obliczenia w grupie nauczycieli przedszkola przyjęto wariancję wyniku uzyskanego z pierwszej części testu Winga (tzw. wersji skróconej) – ze względu na to, iż w momencie podejmowania badań było to jedyne wykorzystywane w tej procedurze standaryzowane narzędzie badawcze. Ponieważ rozkład nie był normalny, obliczenia dokonano za pomocą twierdzenia Czebyszewa⁵⁸⁰ w postaci:

$$n \geq \frac{\sigma^2}{(1 - \alpha)\epsilon^2}$$

⁵⁷⁸ Prawdopodobieństwa inkluzji rzędu r – to suma prawdopodobieństw wylosowania prób zawierających r elementów – C. Bracha, *Metoda reprezentacyjna...*, s. 19.

⁵⁷⁹ T. Żądło, *Statystyka małych obszarów...*, s. 36.

⁵⁸⁰ Z. Hellwig, *Elementy rachunku prawdopodobieństwa i statystyki matematycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 170.

gdzie:

σ^2 – wariancja wyniku testu Winga (uproszczonego),

α – prawdopodobieństwo uzyskania wskazanej tolerancji.

d – tolerancja uzyskania danego wyniku średniej – błąd estymacji średniej.

Ustalono błąd estymacji na poziomie 2 punktów, w związku z czym uzyskano minimalną liczebność badanej próby na poziomie $n=417$.

Z uwagi na to, iż proces badawczy przebiegał wieloetapowo, a przez to – jak już sygnalizowano – nie wszyscy spośród badanych, którzy zadeklarowali początkowo chęć uczestnictwa w tym procesie, byli dostępni na każdym jego etapie, uzyskano różną liczbę kwestionariuszy w obrębie różnych narzędzi badawczych. Istotnym czynnikiem ograniczającym w tym względzie okazał się – poza trudnościami już wymienionymi – bieg terminu, przewidziany dla pracy awansowej, jaką jest każda praca doktorska, tym nie mniej starano się uzyskać możliwie jak największą liczebność badanej próby. Choć dla pierwszej części testu Winga przekroczono założoną liczebność minimalną, zgromadzone dane włączono do analizy, ponieważ – jak zauważa S. Juszczuk: „Prawdą jest to, że im liczniejsza jest próba badawcza, tym dokładniejsze jest określenie poszukiwanych parametrów, czyli badacz popełnia mniejszy błąd”⁵⁸¹. Szczegółowe zestawienie ukazujące liczbę poszczególnych narzędzi badawczych pozyskanych w toku opisywanych empirycznych dociekań zawarto w tabeli 3.

Tabela 3. Liczba narzędzi badawczych wykorzystanych w toku badań w grupie badanych nauczycieli przedszkola zatrudnionych na terenie województwa śląskiego

| Rodzaj narzędzia badawczego | Liczba kwestionariuszy |
|---|------------------------|
| Test Winga – cz. I (ogółem) | 455 |
| Test Winga – cz. II (ogółem) | 405 |
| Kompletny test Winga (cz. I i II) | 391 |
| Test elementarnej wiedzy muzycznej (EWM) | 330 |
| Ankieta dla nauczycieli wychowania przedszkolnego | 387 |

Źródło: badania własne, kwestionariusze testu Winga⁵⁸², testu EWM⁵⁸³ oraz ankiety dla nauczycieli przedszkola⁵⁸⁴.

Z uwagi na to, iż – jak pokazano w powyższej tabeli 3, a także sygnalizowano już uprzednio – w toku procesu badawczego zgromadzono różną ilość kwestionariuszy poszczególnych narzędzi badawczych, zdecydowano, by poniżej zaprezentować najistotniejsze właściwości badanej grupy aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola

⁵⁸¹ S. Juszczuk, *Badania ilościowe...*, op. cit., s. 139.

⁵⁸² Aneks, s. 510.

⁵⁸³ Aneks, s. 514.

⁵⁸⁴ Aneks, s. 523.

pozyskane na podstawie analizy metryczek testów oraz kwestionariuszy ankiety. Jak zobaczymy, obie grupy danych są w swej strukturze dość zbieżne pod względem takich cech, jak wykształcenie (z uwzględnieniem uczestnictwa w dawnych formach kształcenia) i stopień awansu zawodowego – zarówno ze sobą, jak i z populacją generalną (będącą podstawą operatu losowania).

Struktura wykształcenia badanej grupy aktywnych zawodowo nauczycieli wychowania przedszkolnego została przedstawiona w tabelach 4 i 5.

Tabela 4. Struktura wykształcenia badanej grupy aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola z uwzględnieniem dawnych form kształcenie (SN, KN itp.) – na podstawie metryczek kwestionariuszy testów

| Kategorie wykształcenia | N | % |
|--|------------|-------------|
| Tylko dawne formy kształcenia (SN, KN) | 16 | 3,00% |
| Studia wyższe (I bądź II st.) wraz z dawną formą kształcenia | 209 | 39,80% |
| Studia wyższe (I bądź II st.) bez dawnej formy kształcenia | 300 | 57,20% |
| Ogółem | 525 | 100% |

Źródło: badania własne – metryczki kwestionariuszy testów.

Tabela 5. Struktura wykształcenia badanej grupy aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola z uwzględnieniem dawnych form kształcenie (SN, KN itp.) – na podstawie metryczek kwestionariuszy ankiety

| Kategorie wykształcenia | N | % |
|--|------------|------------|
| Tylko dawne formy kształcenia (SN, KN) | 12 | 3,10% |
| Studia wyższe (I bądź II st.) wraz z dawną formą kształcenia | 71 | 18,35% |
| Studia wyższe (I bądź II st.) bez dawnej formy kształcenia | 304 | 78,55% |
| Ogółem | 387 | 100 |

Źródło: badania własne – metryczki kwestionariuszy ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Z danych zawartych w tabeli 4 – uzyskanych na podstawie analizy metryczek kwestionariuszy testów – wynika, że w badanej (testami) próbie przeważali nauczyciele legitymujący się wykształceniem wyższym – łącznie stanowili oni aż 96,90% badanych. Jeśli porównać te rezultaty z danymi wzorcowymi dotyczącymi całej populacji (uwidocznionymi w tabeli 1), można zauważyć, iż procentowy udział osób z wyższym wykształceniem (rozumianym jako ukończenie co najmniej studiów I stopnia) był w badanej próbie zbliżony (dla całej populacji w dniu 30. IX 2015 roku udział ten wynosił około 96,61% – co daje różnicę rzędu 0,29%). Podobnie miała się rzecz z procentowym udziałem w próbie tych badanych, którzy poprzestali na kwalifikacjach zdobytych w toku dawnych form kształcenia nauczycieli (LP, SN czy KN) – z tym, że różnica była tu jeszcze mniejsza. Niestety, ponieważ Śląskie Kuratorium Oświaty nie dysponuje danymi opisującymi historię nabywania kwalifikacji formalnych przez nauczycieli wychowania przedszkolnego, nie można było

ustalić udziału procentowego w populacji tych pedagogów, którzy – choć rozpoczynali swą drogę zawodową od ukończenia dawnych form kształcenia – to jednak w późniejszym czasie uzupełnili swoje wykształcenie w toku studiów wyższych. Jednak na podstawie przeprowadzonych badań (tabela 4) oraz w związku z tym, że – jak już pokazano w tabeli 2 – grupa nauczycieli dyplomowanych była w całej populacji reprezentowana najliczniej (a na ogół są to osoby najstarsze tak stażem, jak i wiekiem) – wydaje się, że można wnioskować z dużym prawdopodobieństwem, iż nauczyciele, którzy przeszli przez dawne formy kształcenia, są nadal dość licznie reprezentowani w śląskich placówkach wychowania przedszkolnego (szczególnie w przedszkolach publicznych), choć z pewnością liczba ta będzie co roku malała aż do osiągnięcia wartości zerowej (w stosunkowo nieodległej perspektywie). W przebadanej testami grupie ci nauczyciele, którzy przeszli przez dawny system kształcenia (w jakiegokolwiek postaci), stanowili aż 42,80% procent tej grupy, przy czym – jak widać – ogromna ich większość uzupełniła w późniejszym czasie swoje wykształcenie w toku studiów wyższych (I bądź II st.). Także dane uwidocznione w tabeli 5 pokazują, że próba nauczycieli wychowania przedszkolnego poddana ankietyzacji była pod względem wykształcenia zbliżona w proporcjach do populacji generalnej. Różniła się jednak od próby badanej testami (tabela 4) znacznie niższym procentowym udziałem osób legitymujących się równocześnie wykształceniem wyższym, jak i dawną formą kształcenia nauczycieli (18,09% w porównaniu do 39,80%). Biorąc jednak pod uwagę zarówno dane z metryczek testów, jak i ankiet można pokusić się o potwierdzenie, że nauczyciele, którzy ukończyli którąś z dawnych form kształcenia, potem zaś zdobyli wykształcenie wyższe, stanowią obecnie w skali całej populacji grupę dość liczną.

Strukturę awansu zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego przebadanych testami ukazano w tabeli 6.

Tabela 6. Struktura awansu zawodowego badanej grupy aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola – na podstawie metryczek kwestionariuszy testów

| Kategorie awansu zawodowego | N | % |
|--|------------|-------------|
| Nauczyciel dyplomowany | 218 | 41,50% |
| Nauczyciel mianowany | 126 | 24,00% |
| Nauczyciel kontraktowy | 123 | 23,49% |
| Nauczyciel stażysta | 51 | 9,71% |
| Nauczyciel bez stopnia awansu zawodowego | 7 | 1,30% |
| Ogółem | 525 | 100% |

Źródło: badania własne – metryczki kwestionariuszy testów.

Powyższe dane pokazują, że grupa aktywnych zawodowo nauczycieli wychowania przedszkolnego poddana badaniom testowym w swojej strukturze bardzo przypomina

populację generalną pod względem udziału procentowego poszczególnych stopni awansu zawodowego (por. tabela 2).

Strukturę awansu zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego poddanych ankietyzacji przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Struktura awansu zawodowego badanej grupy aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola – na podstawie metryczek kwestionariuszy ankiety

| Kategorie awansu zawodowego | N | % |
|--|------------|-------------|
| Nauczyciel dyplomowany | 163 | 42,12% |
| Nauczyciel mianowany | 97 | 25,06% |
| Nauczyciel kontraktowy | 79 | 20,41% |
| Nauczyciel stażysta | 33 | 8,53% |
| Nauczyciel bez stopnia awansu zawodowego | 15 | 3,88% |
| Ogółem | 387 | 100% |

Źródło: badania własne – metryczki kwestionariuszy ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 7, procentowy udział poddanych ankietyzacji nauczycieli posiadających poszczególne stopnie awansu zawodowego także jest we wszystkich kategoriach bardzo zbliżony do cechującego populację generalną (por. tabela 2). Średni staż pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola wyniósł w badanej grupie nieco ponad 17 lat (17,40).

Dyrektorzy przedszkoli dostarczyli wielu wartościowych z punktu widzenia prezentowanych badań informacji. Niestety, przedstawiciele tej grupy – m. in. ze względu na sygnalizowane w rozmowach duże obciążenie licznymi obowiązkami, w tym prowadzeniem dokumentacji, uznawanej powszechnie w tym środowisku za powinność niezwykle uciążliwą – są próbą stosunkowo nieliczną. Udało się zgromadzić 46 kwestionariuszy ankiety dla dyrektorów przedszkoli, której rezultaty dopełniono w drodze rozmów bezpośrednich i wywiadów. Wśród badanych dyrektorów tylko dwie osoby legitymowały się wykształceniem na poziomie studiów I stopnia (4,35%). 95,65% ogółu respondentów ukończyło studia magisterskie. Doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia wykazało 19,56% ankietowanych (dawna forma kształcenia oraz studia II stopnia). Jeśli chodzi o awans zawodowy w tej grupie, należy skonstatować, iż 89,13% badanych to nauczyciele dyplomowani; nauczyciele mianowani stanowili jedynie 10,87% respondentów. W opisywanej grupie średni staż pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola wyniósł ok. 26,5 roku, natomiast średni staż pracy na stanowisku dyrektora przedszkola – nieco ponad 14 lat (14,2)⁵⁸⁵.

⁵⁸⁵ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli, aneks, s 545.

Osoby posiadające wiedzę na temat szeroko pojmowanej rzeczywistości edukacyjnej etapu wychowania przedszkolnego oraz wczesnej edukacji muzycznej w różnorodnych jej aspektach stanowili kolejną – mimo znacznie mniejszej liczebności – bardzo istotną dla przedstawianych eksploracji grupę. Jak już wspomniano, dla potrzeb wyłonienia tej grupy zastosowano dobór celowy, przy czym posłużono się kryterium doświadczenia zawodowego tych badanych, wynikającego z pełnionych przez nich funkcji. Znaleźli się tu zatrudnieni w śląskich ośrodkach nauczyciele akademicki realizujący przedmioty związane z muzyką w toku studiów przygotowujących przyszłe kadry pedagogiczne dla przedszkoli (liczne rozmowy, lecz – z powodu rozlicznych zajęć respondentów – jedynie 6 wywiadów – 5 pisemnych i 1 telefoniczny; średni staż pracy na uczelni wyższej nieco ponad 26 lat, dwie osoby w stopniu doktora, cztery – w stopniu doktora habilitowanego), nauczyciele doradcy metodyczni (doświadczeni nauczyciele przedszkola o stażu zwykle powyżej 20 lat – liczne rozmowy bezpośrednie, jedynie 2 wywiady pisemne), osoby prowadzące bądź współprowadzące zajęcia muzyczne w przedszkolach oraz szkolenia dla nauczycieli tego etapu edukacji (liczne rozmowy bezpośrednie i obserwacje zajęć oraz innych aktywności – jak np. występy z dziećmi; grupa niezbyt chętna do udostępniania swoich zajęć dla potrzeb obserwacji oraz do wywiadów – tylko 1 wywiad pisemny), a także (jako uzupełnienie percepcji przekazywania treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia nauczycieli) wybrani studenci kierunku wychowanie przedszkolne i pokrewnych, studiujący na śląskich uczelniach wyższych (liczne rozmowy bezpośrednie i 15 wywiadów bezpośrednich). W badaniu tej grupy wykorzystano wywiad bezpośredni, pisemny i telefoniczny, rozmowę bezpośrednią, telefoniczną oraz – tam, gdzie było to możliwe – obserwację prowadzonych zajęć.

Rodzice dzieci przedszkolnych, uczęszczających do badanych placówek wychowania przedszkolnego stanowili ostatnią – zarazem najliczniejszą badaną grupę (N=1302). Wszyscy rodzice w wylosowanych placówkach mieli możliwość wypowiedzenia się za pośrednictwem kwestionariusza ankiety, ale wiele osób chętnie i otwarcie korzystało z możliwości rozmowy bezpośredniej, dzięki czemu autor niniejszej dysertacji mógł w pewnej mierze nie tylko zweryfikować zastosowane kwestionariusze ankiet, ale też pełniej interpretować pozyskane z ich pomocą dane sondażowe, był też niejednokrotnie świadkiem żywych emocji towarzyszących bogato zróżnicowanym wypowiedziom tej grupy na tematy związane z wczesną edukacją muzyczną najmłodszych oraz oczekiwaniami badanych w tym zakresie. Pod względem płci grupa ta – jakkolwiek zróżnicowana – składała się w większej części

z kobiet (86,48%), mężczyźni stanowili tu jedynie 13,52% badanych. Średni wiek respondentów wynosił ok. 34 lat (33,92)⁵⁸⁶.

Tabela 8. Struktura wykształcenia w grupie badanych rodziców dzieci przedszkolnych

| Kategorie wykształcenia | N | % |
|---------------------------------------|-------------|----------------|
| Podstawowe | 21 | 1,61% |
| Gimnazjalne | 3 | 0,23% |
| Zasadnicze zawodowe | 112 | 8,60% |
| Średnie niepełne | 1 | 0,08% |
| Średnie | 420 | 32,26% |
| Wyższe zawodowe - licencjat, inżynier | 180 | 13,82% |
| Wyższe niepełne | 1 | 0,08% |
| Wyższe magisterskie | 542 | 41,63% |
| Brak danych o wykształceniu | 22 | 1,69% |
| Ogółem | 1302 | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych.

Uwidoczniona w tabeli 8 struktura wykształcenia badanych rodziców dzieci przedszkolnych pokazała, iż w grupie tej przeważał odsetek respondentów z wykształceniem wyższym magisterskim (41,63%), kolejne większe liczebnie kategorie to wykształcenie średnie (32,26%), wyższe zawodowe (13,82%) i zasadnicze zawodowe (8,60%).

4.3. Problemy i hipotezy badawcze

Jak słusznie zauważa M. Łobocki, rozwój jakiegokolwiek dyscypliny naukowej uzależniony jest od formułowania pytań – problemów badawczych. **Problem badawczy** – jako konstytutywny składnik każdego procesu badawczego – zazwyczaj stanowi uszczegółowienie celu badań.⁵⁸⁷ Sformułowanie problemu badawczego podporządkowuje badania właściwym celom badawczym, jest pomocne w procesie świadomego poszukiwania odpowiedzi na istotne z punktu widzenia nauki pytania, innymi słowy – ukierunkowuje badania.⁵⁸⁸ Jest to – jak pisze S. Juszczak – punkt wyjścia wszelkiego procesu badawczego.⁵⁸⁹

Należyte, zgodne z prezentowanymi w tym rozdziale założeniami opracowanie przedstawianej w niniejszej pracy tematyki wymagało postawienia głównych pytań badawczych – zarówno diagnostycznych, jak i weryfikacyjnych, uzupełnionych o pytania pomocnicze, co w rezultacie zdeterminowało cele badań (teoretyczny, poznawczy i praktyczny).

Główne problemy badawcze sformułowano następująco:

⁵⁸⁶ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych, aneks, s. 538.

⁵⁸⁷ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 21.

⁵⁸⁸ W. Zaczyński, *Badania pedagogiczne – empiryczne*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, W. Pomykało, red., Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 31.

⁵⁸⁹ S. Juszczak, *Statystyka...*, s. 24.

- I. Jakie czynniki – w opinii badanych – determinują poziom wybranych kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola zatrudnionych na terenie województwa śląskiego?**
- II. W jakich obszarach rzeczywisty poziom wybranych kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola odpowiada założeniom wynikającym z przyjętego na podstawie literatury modelu postulowanego tych kompetencji?**

Powyższe pytania główne doprecyzowano przy pomocy następujących pytań szczegółowych:

1. Jak przebiegała edukacja muzyczna badanych czynnych zawodowo nauczycieli przedszkola?
2. Czy i jak – w opinii badanych nauczycieli i dyrektorów przedszkoli – poziom kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola wpływa na jego sukces zawodowy, w tym na możliwość otrzymania/utrzymania zatrudnienia?
3. Jak badani oceniają poziom przygotowania do realizacji treści muzycznych przewidzianych podstawą programową możliwy do uzyskania w toku kształcenia akademickiego przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola?
4. Jak badani nauczyciele przedszkola oceniają adekwatność własnego ogólnego przygotowania do należytego prowadzenia zajęć muzycznych z dziećmi młodszymi?
5. Jak oceniają adekwatność przygotowania nauczycieli przedszkola do realizacji treści muzycznych podstawy programowej badani pedagodzy, dyrektorzy przedszkoli i rodzice dzieci przedszkolnych?
6. Jak oceniają badani wymiar godzin dydaktycznych przeznaczonych na realizację treści muzycznych w obecnym akademickim systemie kształcenia nauczycieli?
7. Czy – a jeśli tak, to które – obszary kompetencji muzycznych przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli przedszkola jawią się w wynikach badań sondażowych jako zaniedbane (tu w warstwie deklaratywnej, konfrontowanej z rzeczywistością)?
8. Jakie są oczekiwania badanych (nauczycieli i dyrektorów przedszkoli) wobec uczelni wyższych w zakresie realizacji treści muzycznych?
9. Jak oceniają kierunek zmian w poziomie przekazywania treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia nauczycieli badani pedagodzy i dyrektorzy przedszkoli?
10. Jak badani nauczyciele przedszkola oceniają prowadzone przez siebie zajęcia muzyczne?

11. Jakie czynniki – w opinii badanych nauczycieli i dyrektorów przedszkoli – ograniczają prawidłową realizację treści muzycznych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym?
12. Czy nauczyciele przedszkola – w opinii własnej i dyrektorów przedszkoli – wymagają wsparcia specjalistycznego w zakresie realizacji treści muzycznych?
13. Kto (co) powinien/powinno – zdaniem badanych nauczycieli i dyrektorów przedszkoli – udzielać takiego wsparcia?
14. Czy badani nauczyciele, dyrektorzy przedszkoli i rodzice dzieci przedszkolnych są zadowoleni z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych (w tym muzycznych) w przedszkolach publicznych?
15. Czy – i w jakim stopniu – w opinii badanych nauczycieli, dyrektorów i rodziców dzieci przedszkolnych – celowe wprowadzenie do edukacji przedszkolnej zewnętrznych specjalistów pedagogiki muzycznej wywiera korzystny wpływ na pracę nauczyciela przedszkola oraz na rozwój dzieci (jakich obszarów rozwoju – zdaniem badanych – wpływ ten dotyczy)?
16. Czy – w opinii badanych nauczycieli, dyrektorów przedszkoli i rodziców dzieci przedszkolnych – pomiędzy postulowanym a rzeczywistym poziomem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola istnieje rozbieżność? Jeśli tak, to w jakim kierunku?
17. Jak – w opinii badanych nauczycieli, dyrektorów przedszkoli i rodziców dzieci przedszkolnych – sytuacja przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej wpływa na kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola (percepcja pozycji treści muzycznych w programach kształcenia nauczycieli, wyłączenia bądź ograniczenie wsparcia zewnętrznego, a także wynikającego z tych oraz wcześniej wymienionych uwarunkowań ogólnego poziomu wychowania muzycznego w przedszkolu)?
18. Jakie działania profilaktyczne i/lub naprawcze należy – w opinii badanych – podjąć w celu poprawy jakości realizowania treści muzycznych w wychowaniu przedszkolnym?
19. Jaka jest samoocena badanych aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola (w kontekście realizowania treści muzycznych wynikających z podstawy programowej) w zakresie wybranych kompetencji muzycznych (podstawowe zdolności muzyczne, mierzone testem Winga – słuch wysokościowy, analityczny, pamięć melodyczna, poczucie rytmu, harmonii, dynamiki i artykulacji; teoretyczna wiedza muzyczna z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej – część A testu EWM; znajomość elementarnych zasad muzyki oraz zapisu nutowego – część B testu EWM; umiejętności z zakresu gry na instrumencie melodycznym i dostępnych

instrumentach niemelodycznych; umiejętności wokalne, taneczne oraz znajomość literatury muzycznej dla dzieci)?

20. Czy wyrażona samoocena jest adekwatna do poziomu rzeczywistego wybranych kompetencji muzycznych?
21. Czy doświadczenie uczestnictwa badanych w dawnym systemie kształcenia nauczycieli należy uznać za czynnik istotnie różnicujący ich samoocenę w tych obszarach?
22. Które spośród wybranych kompetencji muzycznych (i dlaczego) uznają badani nauczyciele przedszkola za najistotniejsze dla swojej pracy?
23. Które spośród wybranych kompetencji muzycznych (i dlaczego) preferują badani nauczyciele przedszkola w swojej pracy?
24. Czy – a jeśli tak, to w jaki sposób i w jakim zakresie – badani aktywni zawodowo nauczyciele przedszkola utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne? Jaka jest – w ich percepcji – ich motywacja do podejmowania tego typu działań?
25. Jaka jest – w opinii badanych rodziców dzieci przedszkolnych – motywacja nauczycieli przedszkola do prowadzenia zajęć muzycznych?
26. Czy i w jaki sposób nauczyciele przedszkola – w ich opinii oraz w opinii badanych dyrektorów przedszkoli – są motywowani do podnoszenia swoich kompetencji muzycznych? Czy motywacja ta – w opinii badanych – jest adekwatna do ponoszonego przez nauczycieli wysiłku?
27. Jak oceniają badani efektywność zewnętrznego doskonalenia zawodowego nauczycieli przedszkola w zakresie edukacji muzycznej? Jakim obszarom edukacji muzycznej – w opinii badanych – należałoby przede wszystkim poświęcić czas i środki przeznaczone na ich zewnętrzne doskonalenie zawodowe?
28. Jak oceniają badani nauczyciele i dyrektorzy przedszkoli wewnętrzne doskonalenie zawodowe (WDN) jako formę utrwalania i pogłębiania kompetencji muzycznych? Jakie miejsce w hierarchii treści WDN zajmuje muzyka?
29. Z jakiej literatury metodycznej korzystają nauczyciele przedszkola podczas opracowywania i realizowania treści muzycznych? Jakie są główne źródła jej pozyskania?
30. Jak oceniają badani nauczyciele przedszkola materialne warunki swojej pracy (obecność osobnej sali do zajęć muzyczno-ruchowych, jej wyposażenie w niezbędne środki dydaktyczne)?
31. Które środki dydaktyczne uważają badani za szczególnie potrzebne do realizowania zajęć muzycznych?

32. Które spośród nowoczesnych technologii preferują nauczyciele przedszkola w procesie przygotowania i realizowania treści muzycznych?

33. Jaki rzeczywisty poziom kompetencji muzycznych prezentują czynni zawodowo nauczyciele przedszkola w zakresie:

- podstawowych zdolności muzycznych (słuch wysokościowy, analityczny, pamięć melodyczna, poczucie rytmu, harmonii, dynamiki i artykulacji (Test Winga),
- znajomości elementarnych zasad muzyki oraz zapisu nutowego (część B testu EWM),
- teoretycznej wiedzy muzycznej z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej (część A testu EWM)?

34. Czy czynniki takie, jak stopień awansu zawodowego, staż pracy, rodzaj systemu kształcenia, tryb ukończonych studiów wyższych, postawa promuzyczna i dodatkowe kształcenie muzyczne istotnie różnicują wyniki przeprowadzonych w grupie badanych nauczycieli przedszkola testowych badań wybranych kompetencji muzycznych (obszary: podstawowe zdolności muzyczne, znajomość elementarnych zasad muzyki oraz zapisu nutowego i teoretyczna wiedza muzyczna z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej)?

Ponadto dla nauczycieli badanych testem Winga obliczono normy stenowe i centylowe – zarówno dla całej próby, jak i dla osób z dodatkowym kształceniem muzycznym oraz bez dodatkowego kształcenia muzycznego. Ponieważ dla tego testu opracowano normy ogólnopolskie rekomendowane dla studentów i nauczycieli przedszkola, zasadnym jest sformułowanie pytania w brzmieniu:

35. Jak prezentują się wyniki osiągnięte przez całą grupę badanych nauczycieli przedszkola w teście Winga (w postaci obliczonych norm stenowych i centylowych) na tle opublikowanych (stosownych) norm krajowych?

Prócz tego obliczono normy centylowe dla wyników badanych nauczycieli przedszkola osiągniętych przez całą grupę w teście EWM, których jednak – z uwagi na fakt, iż narzędzie to nie było wcześniej wykorzystywane do badania tej grupy na innym obszarze – nie można było porównać z innymi wynikami.

Hipotezy badawcze to – jak pisze M. Łobocki – wymagające weryfikacji w trakcie procesu badawczego świadomie przyjęte założenia, będące próbą udzielenia odpowiedzi

na problemy badawcze.⁵⁹⁰

Dość powszechne w literaturze przedmiotu opinie⁵⁹¹ jak też i własne doświadczenia zawodowe autora skłoniły go do postawienia następującej głównej hipotezy badawczej:

HG 1: Pomędzy postulowanym a rzeczywistym poziomem kompetencji muzycznych przyszłych i zawodowo aktywnych nauczycieli wychowania przedszkolnego występują rozbieżności, wynikające z przemian społeczno-kulturowo-oświatowych (rodzaj, typ i zakres kształcenia przyszłych nauczycieli, liczba przewidzianych programami godzin dydaktycznych dla realizacji przedmiotów muzycznych, brak weryfikacji kandydatów pod względem ich kompetencji muzycznych); innymi słowy: model normatywny nauczyciela realizującego treści muzyczne wynikające z podstawy programowej wychowania przedszkolnego istotnie różni się od modelu rzeczywistego – na niekorzyść tego ostatniego.⁵⁹²

S. Juszczyk zauważa, że stawianie hipotez nie jest konieczne w przypadku pytań o charakterze diagnostycznym, eksploracyjnym⁵⁹³ – dlatego dla pytań szczegółowych nr 1, 8, 11, 13, 18, 19, 22, 23, 25, 29, 30, 31, 32 i 33 nie sformułowano hipotez badawczych. Z kolei dla pytań nr 3, 4, 5, 6, 9, 10 i 17 – mimo ich generalnie diagnostycznego charakteru – z uwagi na uwzględnienie podziału badanych nauczycieli na podgrupy wyodrębnione ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – sformułowano hipotezy badawcze. Dla pytania szczegółowego nr 35 także sformułowano hipotezę, ponieważ istnieją normy ogólnopolskie, z którymi możliwe jest porównanie wyników osiągniętych przez badanych, co – w opinii autora – jest naturalną implikacją procesu badawczego.

Powyższą hipotezę główną doprecyzowano przy pomocy następujących hipotez szczegółowych:

HS 1 (do PS 2): Poziom kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola wpływa – w opinii badanych – na jego sukces zawodowy, w tym na możliwość otrzymania/utrzymania zatrudnienia; przy czym opinia nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od opinii pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 2 (do PS 3): Badani (nauczyciele i dyrektorzy przedszkoli) oceniają poziom realizacji treści muzycznych w toku kształcenia akademickiego przygotowującego do wykonywania

⁵⁹⁰ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 26.

⁵⁹¹ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 190-191.

⁵⁹² M. Biliński, *Kompetencje muzyczne nauczycieli...*, s. 98.

⁵⁹³ S. Juszczyk, *Badania ilościowe...*, s. 73.

zawodu nauczyciela przedszkola generalnie niekorzystnie, przy czym opinia nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od opinii pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 3 (do PS 3): Badani nauczyciele oraz dyrektorzy przedszkola oceniają dawny system kształcenia nauczycieli pod kątem realizacji treści muzycznych wyżej niż obecny system akademicki, przy czym opinia nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od opinii pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 4 (do PS 4): Badani nauczyciele przedszkola oceniają adekwatność własnego ogólnego przygotowania do należytego prowadzenia zajęć muzycznych z dziećmi młodszymi za wystarczającą, przy czym opinia nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od opinii pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 5 (do PS 5): Badani pedagodzy, dyrektorzy przedszkoli i rodzice dzieci przedszkolnych oceniają adekwatność przygotowania nauczycieli przedszkola do realizacji treści muzycznych podstawy programowej jako zadowalającą, przy czym opinia nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od opinii pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 6 (do PS 6): Badani pedagodzy i dyrektorzy przedszkoli oceniają wymiar godzin dydaktycznych przeznaczonych na realizację treści muzycznych w obecnym akademickim systemie kształcenia nauczycieli za niewystarczający (zbyt niski w stosunku do realnych potrzeb), przy czym opinia nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od opinii pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 7 (do PS 7): Wśród kompetencji muzycznych badanych nauczycieli przedszkola występują obszary, które w świetle przeprowadzonych badań sondażowych należy uznać za zaniedbane.

HS 8 (do PS 9): Badani pedagodzy i dyrektorzy przedszkoli negatywnie oceniają kierunek zmian w poziomie przekazywania treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia nauczycieli, przy czym opinia nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od opinii pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 9 (do PS 10): Badani nauczyciele przedszkola oceniają prowadzone przez siebie zajęcia muzyczne generalnie wysoko, przy czym ocena nauczycieli posiadających doświadczenie

uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od oceny pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 10 (do PS 12): Badani nauczyciele przedszkola – w opinii własnej i dyrektorów przedszkoli – wymagają wsparcia specjalistycznego w zakresie realizacji treści muzycznych, przy czym opinia nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od opinii pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 11 (do PS 14): Badani nauczyciele, dyrektorzy przedszkoli i rodzice dzieci przedszkolnych są niezadowoleni z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych (w tym muzycznych) w przedszkolach publicznych, przy czym opinia nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od opinii pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 12 (do PS 15): W opinii badanych nauczycieli, dyrektorów i rodziców dzieci przedszkolnych celowe wprowadzenie do edukacji przedszkolnej zewnętrznych specjalistów pedagogiki muzycznej wywiera korzystny wpływ na pracę nauczyciela przedszkola oraz na rozwój najmłodszych.

HS 13 (do PS 16): W opinii badanych – pomiędzy postulowanym a rzeczywistym poziomem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola istnieje rozbieżność – na niekorzyść rzeczywistości, przy czym opinia nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od opinii pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 14 (do PS 17): W opinii badanych – sytuacja przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej (percepcja pozycji treści muzycznych w programach kształcenia nauczycieli, wyłączenie bądź ograniczenie wsparcia zewnętrznego, a także wynikający z tych oraz wcześniej wymienionych uwarunkowań ogólny poziom wychowania muzycznego w przedszkolu) wpływa na kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola w sposób generalnie niekorzystny, przy czym opinia nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się w tej materii od opinii pedagogów wykształconych wyłącznie w nowym systemie.

HS 15 (do PS 20): Wyrażona przez badanych nauczycieli przedszkola samoocena dotycząca wybranych obszarów kompetencji muzycznych jest nieadekwatna do poziomu rzeczywistego wybranych kompetencji muzycznych – weryfikacja statystyczna w obszarze podstawowych zdolności muzycznych (test Winga), teoretycznej wiedzy muzycznej z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej (część A testu EWM) oraz

znajomości elementarnych zasad muzyki i zapisu nutowego (część B testu EWM).

HS 16 (do PS 21): Doświadczenie uczestnictwa badanych w dawnym systemie kształcenia nauczycieli jest czynnikiem istotnie różnicującym ich samoocenę w wybranych obszarach kompetencji muzycznych.

HS 17 (do PS 24): Badani nauczyciele przedszkola ustawicznie utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne – udział nauczycieli w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego przyczynia się – w opinii badanych – do podniesienia poziomu ich kompetencji w obszarze edukacji muzycznej.

HS 18 (do PS 26): Badani nauczyciele przedszkola – w ich opinii oraz w opinii badanych dyrektorów przedszkoli – są motywowani do podnoszenia swoich kompetencji muzycznych; przy czym nauczyciele twierdzą, że nie są motywowani do podejmowania tego wysiłku w sposób należyty (satysfakcjonujący tę grupę).

HS 19 (do PS 34): Czynniki takie, jak: stopień awansu zawodowego, staż pracy, rodzaj systemu kształcenia, tryb ukończonych studiów wyższych, postawa promuzyczna i dodatkowe kształcenie muzyczne istotnie różnicują wyniki przeprowadzonych w grupie badanych nauczycieli przedszkola testowych badań wybranych kompetencji muzycznych (obszary: podstawowe zdolności muzyczne, znajomość elementarnych zasad muzyki oraz zapisu nutowego i teoretyczna wiedza muzyczna z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej).

HS 20 (do PS 35): Wyniki osiągnięte przez całą grupę badanych nauczycieli przedszkola w teście Winga (w postaci obliczonych norm stenowych i centylowych) nie różnią się od norm ogólnopolskich.

4.4. Zmienne i ich wskaźniki

Przedstawione powyżej problemy badawcze wyrażono przy użyciu abstrakcyjnych pojęć obrazujących zjawiska o charakterze empirycznym. Kolejny etap procedury badawczej wymaga od badacza przełożenia tychże pojęć na zmienne, co czyni się poprzez ich zmianę lub przekształcenie w zbiór wartości.⁵⁹⁴

Z uwagi na wysoki stopień złożoności zjawisk będących przedmiotem zainteresowań pedagogiki problem doboru zmiennych i wskaźników jawi się jako bardzo istotny. Jak pisze M. Łobocki, czynią one możliwym wszelki rozsądny pomiar badanych zjawisk, zdarzeń i faktów.⁵⁹⁵

⁵⁹⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 46.

⁵⁹⁵ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 32.

Zmienne – rozumiane jako cechy, względem których „(...) elementy grupy lub zbioru różnią się między sobą”⁵⁹⁶ – stanowią próbę uszczegółowienia badanych zjawisk z uwagi na podstawowe ich cechy, natomiast wskaźniki, których zadaniem jest poddanie zmiennych operacjonalizacji (nadanie sensu empirycznego), to określenie zmiennych.⁵⁹⁷ Innymi słowy, zmienne to cechy dla danego zdarzenia konstruktywne, wskaźnik zaś to cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego można wnioskować z istotnym prawdopodobieństwem, że zachodzi interesujące badacza zjawisko. Dobór wskaźnika oznacza w praktyce zdefiniowanie zmiennej.⁵⁹⁸

W badaniach pedagogicznych zmiennymi niezależnymi są różnego rodzaju celowe sposoby oddziaływań dydaktycznych i/lub wychowawczych, zaś zmienne zależne to oczekiwane skutki tych pierwszych.⁵⁹⁹ S. Juszczyk wyróżnia jeszcze – po uwzględnieniu zachodzących między nimi związków przyczynowych i zależności – zmienne pośredniczące i zakłócające.⁶⁰⁰

Dla proponowanego ujęcia problematyki badawczej jako **zmienną zależną główną (globalną)** przyjęto **rzeczywisty poziom wybranych kompetencji muzycznych przyszłych i zawodowo aktywnych nauczycieli wychowania przedszkolnego na terenie województwa śląskiego**. Na tak pojętą zmienną zależną oddziałują **zmienne niezależne, pośredniczące i uboczne**, które – wraz z ich wskaźnikami – przedstawiono w tabeli nr 9.

Tabela 9. Zestawienie zmiennych i ich wskaźników

| Zmienna zależna | Wskaźniki |
|--|---|
| Rzeczywisty poziom wybranych kompetencji muzycznych zawodowo aktywnych nauczycieli przedszkola na terenie województwa śląskiego: | <ul style="list-style-type: none"> a. podstawowe zdolności muzyczne (słuch wysokościowy, analityczny, pamięć muzyczna, poczucie rytmu, harmonii, dynamiki i artykulacji) – wyniki testu H. Winga; b. umiejętności wokalne (samoocena, obserwacja, rozmowa, wywiad); c. umiejętność gry na instrumencie melodycznym i niemelodycznym (samoocena, obserwacja, rozmowa, wywiad); d. znajomość elementarnych zasad muzyki i zapisu nutowego (wyniki części B testu EWM) oraz teoretyczna wiedza muzyczna z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury czy estetyki muzycznej (wyniki części A testu EWM); e. aktywność pedagogiczno-muzyczna na terenie placówki przedszkolnej i poza nią (ankieta, wywiad, analiza dokumentów). |

⁵⁹⁶ G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2009, s. 29.

⁵⁹⁷ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 32.

⁵⁹⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 47-53.

⁵⁹⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 33.

⁶⁰⁰ S. Juszczyk, *Badania ilościowe w naukach...*, s. 58.

| Zmienna niezależna główna | Wskaźniki |
|--|--|
| Czynniki determinujące poziom wybranych kompetencji muzycznych przyszłych i zawodowo czynnych nauczycieli wychowania przedszkolnego (wewnętrzne i zewnętrzne): | <ul style="list-style-type: none"> – postawy względem muzyki i różnych form aktywności muzycznej (samoocena podstawowych zdolności muzycznych, postawy i zachowania promuzyczne – wyniki ankiety i wywiadu); – poziom lekcji muzyki w szkole podstawowej i gimnazjum w opinii badanych (wyniki wywiadu, rozmowy); – wymiar godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych w toku studiów pedagogicznych (analiza programów nauczania na uczelniach); – poziom zajęć muzycznych w toku studiów pedagogicznych w opinii badanych (wyniki ankiety, wywiadu, rozmowy); – zewnętrzne warunki motywujące do podejmowania trudu doskonalenia zawodowego (możliwości realizacji zadań muzycznych – postawa dyrektora, rodziców, wyposażenie w odpowiednie środki dydaktyczne – obserwacje, wyniki ankiety, wywiadu, rozmowy); – doskonalenie swojego warsztatu pedagogiczno-muzycznego (udział w formach doskonalenia zawodowego, współpraca ze specjalistą-muzykiem oraz instytucjami kulturalno-oświatowymi – wyniki ankiety, wywiadu i rozmowy); – korzystanie z technik informatyczno-multimedialnych (wyniki ankiety, wywiadu, rozmowy i obserwacji). |
| Zmienne niezależne szczegółowe | Wskaźniki |
| – płeć, staż pracy, stopień awansu zawodowego, tryb studiów: | – K/M; lata pracy; nauczyciel-stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany, profesor oświaty; studia stacjonarne/niestacjonarne (wyniki ankiety i wywiadu); |
| Zmienne niezależne pośredniczące | Wskaźniki |
| 1. Dodatkowe wykształcenie muzyczne: | – procent badanych posiadających dodatkowe wykształcenie muzyczne (ankieta, wywiad). |
| 2. Obecność LP, SN lub KN w historii nabywania kwalifikacji: | – procent badanych posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli (LP, SN lub KN – ankieta, wywiad) – zmienna StS (stary system) i NS (nowy system). |
| 3. Udział nauczycieli-specjalistów (pedagogów muzycznych) w procesie realizacji treści muzycznych: | – obecność zewnętrznego specjalisty-muzyka w placówce, realizacja zadań (zajęcia obligatoryjne/fakultatywne), współpraca z nauczycielami wychowania przedszkolnego (ankieta, wywiad, analiza dokumentów). |

Źródło: opracowanie własne.

W celu zbadania zależności pomiędzy wybranymi do analizy statystycznej zmiennymi a rzeczywistym poziomem podstawowych zdolności muzycznych (wynik testu Winga) badanych nauczycieli przedszkola posłużono się następującymi statystykami:

- stopień awansu zawodowego – zmienna wielomianowa uporządkowana – z uwagi na to, że jedna ze zmiennych jest zmienną skokową, posłużono się nieparametrycznym współczynnikiem korelacji tau Kendalla⁶⁰¹ oraz nieparametryczną analizą wariancji – testem Kruskala Wallisa⁶⁰²;
- staż pracy badanych wyrażony w latach – zmienna ciągła (powyżej 20 kategorii), ze względu na brak rozkładu normalnego sprawdzonego testem Shapiro-Wilka⁶⁰³ zastosowano współczynnik korelacji tau Kendalla;
- rodzaj systemu kształcenia, w drodze którego nabyto kwalifikacji formalnych – zmienna wielomianowa nieuporządkowana – nieparametryczna analiza wariancji (test Kruskala Wallisa)⁶⁰⁴;
- tryb ukończonych studiów – zmienna wielomianowa nieuporządkowana – wykorzystano nieparametryczną analizę wariancji (test Kruskala Wallisa);
- deklarowana postawa promuzyczna – zmienna dychotomiczna uporządkowana – wykorzystano test U-Manna Whitneya⁶⁰⁵;
- obecność dodatkowego kształcenia muzycznego – zmienna dychotomiczna – także posłużono się testem U-Manna Whitneya.

W celu zbadania zależności pomiędzy wybranymi do analizy statystycznej zmiennymi a rzeczywistym poziomem elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola (wynik testu EWM) wykorzystano następujące statystyki:

- stopień awansu zawodowego – posłużono się nieparametryczną analizą wariancji (testem Kruskala Wallisa);
- staż pracy badanych wyrażony w latach – zmienna ciągła (powyżej 20 kategorii), ze względu na brak rozkładu normalnego zastosowano współczynnik korelacji tau Kendalla;
- rodzaj systemu kształcenia, w drodze którego nabyto kwalifikacji formalnych – zmienna wielomianowa nieuporządkowana – wykorzystano nieparametryczny test U-Manna Whitneya;

⁶⁰¹ E. Gatnar, M. Walesiak, red., *Metody statystycznej analizy wielowymiarowej w badaniach marketingowych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2004, s. 54.

⁶⁰² C. Domański, *Testy statystyczne*, PWE, Warszawa 1980, s. 147; G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1997, s. 457, 463-465.

⁶⁰³ C. Domański, *Testy statystyczne*, s. 195.

⁶⁰⁴ Ibidem, s. 147; G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii...*, s. 457, 463-465.

⁶⁰⁵ C. Domański, *Testy statystyczne*, s. 144; G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii...*, ss. 457, 460-461.

- deklarowana postawa promuzyczna – zmienna dychotomiczna uporządkowana – użyto testu U-Manna Whitneya;
- obecność dodatkowego kształcenia muzycznego – zmienna dychotomiczna – także posłużono się testem U-Manna Whitneya.

4.5. Metody, techniki i narzędzia badań własnych

Podobnie, jak wiele spośród przywoływanych już w niniejszej koncepcji terminów, także pojęcie metody i techniki badawczej budzi w dyskursie naukowym pewne rozbieżności, które – jak zauważają T. Pilch i T. Bauman – choć przyczyniają się do pogłębienia wrażenia pewnego braku jednolitego uporządkowania terminologicznego, właściwego przecież metodologii ogólnej, to jednak nie posiadają znaczenia rozstrzygającego o naukowych rezultatach prowadzonych w pedagogice dociekań⁶⁰⁶. Wychodząc z założenia, że miejscem właściwym dla doprecyzowania (i ewentualnej obrony tych czy innych stanowisk) są liczne publikacje poświęcone wyłącznie metodologii badań pedagogicznych, skoncentrowano się w tym miejscu na niezbędnych jedynie – zdaniem autora – uściśleniach.

Metody, a także techniki badań to – w ujęciu M. Łobockiego – postulowane sposoby naukowego postępowania zmierzającego do rozwiązania wcześniej sformułowanego problemu, przy czym metodom – jako zasadom dookreślającym wybór odpowiednich technik w postępowaniu badawczym – nadaje się szerszy, bardziej ogólny zakres, technikom zaś zakres węższy, bardziej skonkretyzowany⁶⁰⁷. Można zatem uznać za przywoływanym przez S. Juszczuka K. Konarzewskim (krytykującym skądinąd ów podział jako niepotrzebnie rozpraszający), iż metoda badawcza to sposób osiągania celu [tu: naukowego poznania – przyp. aut.], technika badawcza to praktyczna czynność poznawcza, narzędzie badawcze zaś to przedmiot służący do realizacji wybranej techniki⁶⁰⁸.

W niniejszej pracy – starając się uczynić zadość postulatowi komplementarności badań naukowych⁶⁰⁹ oraz pozostając w zgodzie z przywołaną przez S. Juszczuka zasadą triangulacji Normana K. Denzina⁶¹⁰ – zastosowano następujące metody, techniki (i narzędzia) badawcze:

- pomiar psychologiczno-dydaktyczny – test Inteligencji Muzycznej Herberta Winga oraz test Elementarnej Wiedzy Muzycznej (zwany dalej EWM);

⁶⁰⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 70.

⁶⁰⁷ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 27.

⁶⁰⁸ S. Juszczuk, *Badania ilościowe...*, s. 78.

⁶⁰⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 19.

⁶¹⁰ S. Juszczuk, *Badania jakościowe...*, s. 149.

- sondaż diagnostyczny – anonimową ankietyzację i wywiad ustrukturalizowany⁶¹¹;
- bezpośrednią rozmowę indywidualną i grupową (opartą na słuchaniu biernym i czynnym)⁶¹²;
- obserwację niestandardyzowaną (pośrednią i bezpośrednią)⁶¹³;
- analizę literatury oraz dokumentacji⁶¹⁴;
- rejestrację czasu i rodzaju aktywności muzycznej nauczyciela – pomocniczo, dla doprecyzowania ewentualnych różnic w posługiwaniu się poszczególnymi aktywnościami muzycznymi przez nauczycieli o różnej historii nabywania kwalifikacji formalnych⁶¹⁵.

Wybrane techniki sondażowe i dialogowe, jak też obserwacja pośrednia i bezpośrednia oraz analiza dokumentacji, a także – zastosowano pomocniczo – rejestracja czasu i rodzaju aktywności muzycznej nie tylko dopełniły obrazu rzeczywistości otrzymanego w drodze ankietyzacji, ale też celnie wpasowały się w obszar badania kompetencji muzycznych przejawiających się w postawie promuzycznej oraz w umiejętnościach, jak taniec, śpiew i gra na instrumentach. Dzięki ich zastosowaniu stała się możliwa rzetelna eksploracja obszarów trudno dostępnych dla badacza z powodu sygnalizowanej już percepcji wybranych kompetencji muzycznych jako szczególnie drażliwych, których obraz – zarysowany początkowo w warstwie deklaratywnej – został w ten sposób zweryfikowany i uzupełniony.

Poniżej przedstawiono krótką charakterystykę zastosowanych w toku przeprowadzonych empirycznych eksploracji narzędzi badawczych.

Test Inteligencji Muzycznej H. Winga jest testem standaryzowanym, mierzącym podstawowe zdolności słuchowe osób od 9. roku życia do dorosłości, stosowanym tak w badaniach naukowych, jak i w celach praktycznych (np. weryfikacja przydatności kandydatów do szkół muzycznych). Obecne wydanie tego narzędzia – (2014) jest efektem współpracy Międzywydziałowej Katedry Psychologii Muzyki Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina (za zgodą której wykorzystano ten test) i Centrum Edukacji Artystycznej

⁶¹¹ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 243 i następne.

⁶¹² Ibidem, s. 273, 280-283.

⁶¹³ Ibidem, s. 45, 48-49.

⁶¹⁴ Ibidem, s. 211 i następne.

⁶¹⁵ Podobne podejście – choć w odmiennym temacie – por. G. Dudzińska, *Warunki racjonalnego wykorzystania czasu pracy nauczycieli*, [w:] *Warunki pracy nauczycieli*, T. Wiloch, red., Wyd. PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1989, s. 183; aneks, s. 556.

pod kierunkiem Barbary Kamińskiej⁶¹⁶. Nadaje się on do badania osób bez przygotowania muzycznego, a także do przeprowadzania badań grupowych, co – w połączeniu z sygnalizowaną w podręczniku przydatnością do badania zdolności muzycznych studentów kierunków wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna⁶¹⁷ – czyni go szczególnie użytecznym dla potrzeb prezentowanych dociekań⁶¹⁸.

Opisywany test składa się ze 136 zadań podzielonych na 7 skal (części), mierzących kolejno: słuch analityczny, słuch wysokościowy, pamięć melodyczną oraz wrażliwość estetyczną na rytm muzyczny, harmonię, dynamikę i poczucie frazy muzycznej. Pierwsze 3 skale – tzw. skrócona wersja – badają podstawowe zdolności muzyczne, natomiast 4 kolejne (w połączeniu z trzema pierwszymi tworzące pełną wersję badania) odnoszą się do smaku muzycznego, czyli zdolności oceny estetycznej muzyki⁶¹⁹. Jako, że takie właściwości testu, jak jego trudność⁶²⁰, moc dyskryminacyjna pozycji testowych⁶²¹, rzetelność⁶²², błąd standardowy pomiaru⁶²³ i trafność⁶²⁴ zostały szczegółowo opisane w przywołanym podręczniku, zrezygnowano z ich przytaczania w tym miejscu. W podręczniku zawarto sugestię, iż u badanych [zwłaszcza w grupie bez przygotowania muzycznego – a więc także wśród studentów i nauczycieli wychowania przedszkolnego – przyp. aut.] mogą wystąpić pewne trudności z drugą częścią testu (skale 4-7), stąd zalecono w takich przypadkach wykorzystanie tylko wersji uproszczonej (skale 1-3)⁶²⁵. Autor niniejszej dysertacji – stojąc na [sygnalizowanym już wcześniej – także w kontekście literatury przedmiotu – przyp. aut.] stanowisku, że wrażliwość estetyczną należy zaliczyć do pożądanych cech każdego edukatora muzycznego, w tym zatem i pedagoga przedszkolnego – zdecydował się na wykorzystanie w prezentowanych tu badaniach pełnej wersji tego testu. Dodatkowym argumentem przemawiającym za takim podejściem jest – w opinii autora – poszerzenie wartości diagnostycznej opisywanych badań o ten istotny aspekt w kontekście zarówno czasu, jak i miejsca przeprowadzonych eksploracji – w odniesieniu do sytuacji panującej w tak ważnym dla kraju regionie, jakim bez wątpienia jest Górny Śląsk. Zatem próba opracowania norm lokalnych dla nauczycieli wychowania

⁶¹⁶ H. D. Wing, *Test Inteligencji Muzycznej. Podręcznik*, Wyd. Uniwersytetu Muzycznego F. Chopina, Warszawa 2014, s. 7; aneks, s. 510.

⁶¹⁷ Ibidem, s. 59.

⁶¹⁸ Ibidem, s. 15.

⁶¹⁹ Ibidem, s. 14-15.

⁶²⁰ Ibidem, s. 30.

⁶²¹ Ibidem, s. 35.

⁶²² Ibidem, s. 36.

⁶²³ Ibidem, s. 39.

⁶²⁴ Ibidem, s. 41.

⁶²⁵ Ibidem, s. 59.

przedszkolnego w zakresie pierwszej części testu Winga umożliwiła porównanie podstawowych zdolności muzycznych badanych z normami krajowymi, zaś w zakresie drugiej części tego narzędzia – pozwoliła na utworzenie swego rodzaju punktu odniesienia dla tych badaczy, którzy zechcą pogłębiać te i tym podobne badania.

Test Elementarnej Wiedzy Muzycznej (EWM)⁶²⁶ jest narzędziem stworzonym specjalnie na potrzeby prezentowanych tu badań. Jako, że widoczny jest brak odpowiednich narzędzi badawczych do sprawdzania elementarnej wiedzy muzycznej tak studentów, jak i nauczycieli wychowania przedszkolnego – w ogóle, nie mówiąc już o narzędziach standaryzowanych, opracowanie tego testu uznano za konieczność – także w nadziei na wypełnienie istniejącej luki w tym obszarze.

Ponieważ od wielu lat powszechna edukacja muzyczna na ogół kończyła się (i kończy) na poziomie gimnazjalnym lub też – jak ma to miejsce obecnie – wraz z ukończeniem szkoły podstawowej (muzyka w klasach IV-VII), ponadto – z uwagi na sygnalizowaną już w niniejszej dysertacji wielopłaszczyznową powierzchowność edukacji muzycznej zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i w toku studiów pedagogicznych, a także ze względu na prawdopodobieństwo zapominania wiadomości mało utrwalanych – przyjęto założenie, iż właściwym punktem odniesienia dla badania elementarnej wiedzy muzycznej zarówno studentów, jak i nauczycieli przedszkola jest poziom, jaki powinien prezentować absolwent szkoły podstawowej i gimnazjum, ewentualnie szkoły średniej (pod warunkiem właściwej realizacji przedmiotu muzyka). Z tego powodu test skonstruowano w oparciu o materiał zawarty w wybranych podręcznikach z przedziału lat 1987-2010⁶²⁷.

Opisywany test składa się z dwóch części: pierwsza (A), zawierająca 13 pytań, odnosi się do ogólnej elementarnej wiedzy z zakresu podstawowych wiadomości o sztandarowych kompozytorach, ich dziełach, formach muzycznych, wykorzystywanych w muzyce terminach, głosach śpiewaczych i instrumentach; część druga (B) – złożona z 6 zadań – poświęcona została sprawdzeniu znajomości zasad muzyki ograniczonych do zapisu nutowego rytmicznego i melodycznego wraz z chromatyką, na poziomie umożliwiającym poprawne odtworzenie linii melodycznej najprostszych utworów dla dzieci.

Z uwagi na fakt, iż test Elementarnej Wiedzy Muzycznej nie był wcześniej wykorzystywany w badaniach naukowych – stąd brak było szczegółowych danych na jego

⁶²⁶ Aneks, s. 514.

⁶²⁷ D. Malko, M. Stokowska, *Muzyka 8*, WSiP, Warszawa 1987; D. Gwizdalanka, *Muzyka: podręcznik dla szkół średnich*, WSiP, Warszawa 1997; M. Rykowska, *Muzyka: podręcznik dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Wyd. Pedagogiczne Operon, Gdynia 2008; W. Panek, *Świat muzyki. Podręcznik. Klasy 1-4 gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2009.

temat – narzędzie to (po przeprowadzeniu konsultacji z osobami kompetentnymi oraz po wstępnych badaniach pilotażowych) poddano standaryzacji lokalnej⁶²⁸ (obejmującej obszar województwa śląskiego), w ramach której przeanalizowano takie cechy, jak poziom trudności, moc dyskryminacyjną, rzetelność, błąd standardowy pomiaru i trafność testu.

Trudność testu obliczono jako odsetek poprawnych (50% lub więcej) rozwiązań poszczególnych jego pozycji. Im wyższy odsetek odpowiedzi poprawnych, tym dane zadanie łatwiejsze, i na odwrót. W przypadku skali nieparzystej (np. pięciostopniowej) przyjęto, że wartość środkowa nie jest zaliczana do zaliczenia zadania (w tym przypadku wartość 3)⁶²⁹:

$$p_i = \frac{n_i}{N} 100\%$$

n_i – liczba osób, które odpowiedziały zgodnie z kluczem na i-tą pozycję testu

N – liczba wszystkich osób wypełniających test

Z uwagi na występujące w opisywanym narzędziu sytuacje, gdy kategorie odpowiedzi są nie tylko nieparzyste, ale i nieliczne, sprawdzono trudność testu przyjmując rozwiązanie na poziomie 51%, co przedstawiono w tabeli 10.

Tabela 10. Trudność testu EWM dla nauczycieli przedszkola przy założeniu rozwiązania na poziomie 51%

| Pozycja | p_i | Pozycja | p_i | Pozycja | p_i |
|-----------|-------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Zadanie 1 | 75,5% | Zadanie 9 | 60,0% | Zadanie 1 | 34,2% |
| Zadanie 2 | 16,7% | Zadanie 10 | 82,1% | Zadanie 2 | 28,5% |
| Zadanie 3 | 85,8% | Zadanie 11 | 82,4% | Zadanie 3 | 64,5% |
| Zadanie 4 | 62,4% | Zadanie 12 | 42,7% | Zadanie 4 | 46,1% |
| Zadanie 5 | 49,7% | Zadanie 13 | 49,1% | Zadanie 5 | 38,5% |
| Zadanie 6 | 63,3% | EWM A | 77,0% | Zadanie 6 | 45,2% |
| Zadanie 7 | 89,4% | | | EWM B | 40,3% |
| Zadanie 8 | 83,9% | | | EWM | 50,0% |

Źródło: badania własne, kwestionariusze testu EWM.

Jak pokazują dane zawarte w tabeli 12, przy założeniu rozwiązania na poziomie 51% najłatwiejsze dla nauczycieli okazało się zadanie 7 części A, zaś najtrudniejszym zadanie 2 z tej samej części. Część B opisywanego testu okazała się dla badanych znacznie trudniejsza.

⁶²⁸ E. Hornowska, *Testy psychologiczne – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 133).

⁶²⁹ K. Fronczyk, red., *Psychometria – podstawowe zagadnienia*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa 2009, s. 162.

Moc dyskryminacyjna (różnicująca) pozycji testowych informuje o tym, na ile dana pozycja (pytanie, zadanie) różnicuje badane osoby w zakresie mierzonej cechy. Im wyższe wartości przyjmuje moc dyskryminacyjna narzędzia, tym wyraźniej różnicuje ono badanych pod względem posiadania określonej cechy w stopniu wysokim bądź niskim.

Wskaźnik dyskryminacji jest liczony ze wzoru:

$$D = p_g - p_d$$

gdzie p_g oznacza proporcję odpowiedzi poprawnych w 27% górnej grupie osób badanych, a p_d – proporcję odpowiedzi poprawnych w 27% dolnej grupie osób badanych. Wskaźnik ten przyjmuje wartości od -1,0 (gdy pytanie idealnie różnicuje w przeciwnym kierunku niż ogólny wynik w teście – meta cecha) do 1,0 dla korelacji w tym samym kierunku (pożądana).

Interpretacja:

- jeżeli $D \geq 0,40$ – pozycję (pytanie) można włączyć do testu bez dokonywania poprawek;
- jeżeli $0,30 \leq D < 0,40$ – pozycja testowa wymaga niewielkich zmian;
- jeżeli $0,20 \leq D < 0,30$ – pozycja testowa ma znaczenie marginesowe i wymaga poważnych zmian;
- jeżeli $D < 0,20$ pozycja testowa powinna zostać wyeliminowana z testu lub całkowicie zmieniona⁶³⁰.

Drugim współczynnikiem dyskryminacji jest korelacja pomiędzy wynikiem otrzymanym dla danej pozycji a wynikiem całego testu, do obliczenia której wykorzystano współczynnik alfa Cronbacha⁶³¹.

Obliczono także współczynnik korelacji punktowo-czteropolowej, który jest wykorzystywany w przypadku, gdy zarówno wynik pozycji testowej, jak i ogólny wynik w teście są traktowane jako zmienne dychotomiczne⁶³² lub gdy dysponujemy mało liczną próbą⁶³³. W naszym przypadku zadania potraktowano jako zmienne dychotomiczne, gdyż zadanie zaliczono tylko i wyłącznie wtedy, gdy osoba badana uzyskała przynajmniej 51% punktów, a więc zmienna Zadanie jest mierzona na skali dychotomicznej. Współczynnik ten jest liczony ze wzoru:

$$\phi = \frac{p_g - p_d}{\sqrt{(p_g + p_d)(2 - p_g - p_d)}}$$

⁶³⁰ E. Hornowska, *Testy psychologiczne* ..., s. 178.

⁶³¹ E. Gatnar, M. Walesiak, red., *Metody statystycznej analizy wielowymiarowej* ..., s. 67.

⁶³² E. Hornowska, *Testy psychologiczne* ..., s. 179

⁶³³ J. Brzeziński, *Metody badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 508.

gdzie p_g oznacza proporcję odpowiedzi poprawnych w 27% górnej grupie osób badanych, a p_d – proporcję odpowiedzi poprawnych w 27% dolnej grupie osób badanych.

Istotność współczynnika ϕ wylicza się ze wzoru:

$$\chi^2 = \phi\sqrt{N}$$

gdzie N jest liczbą wszystkich badanych osób, a statystyka χ^2 ma jeden stopień swobody. W praktyce korzysta się z prawdopodobieństwa obserwowanego (p). Prawdopodobieństwo obserwowane jest to prawdopodobieństwo, że wartość statystyki nie wpadnie do obszaru krytycznego, a więc nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej. W praktyce: jeśli to prawdopodobieństwo będzie niższe od założonego poziomu istotności α (w tym przypadku $\alpha=0,05$), to hipotezę zerową (zakładającą, że współczynnik jest statystycznie nieistotny) odrzucamy na rzecz hipotezy alternatywnej (przyjmując, że współczynnik korelacji jest statystycznie istotny – wynik w tabeli jest pogrubiony i zaznaczony na czerwono).

Tabela 11. Analiza mocy dyskryminacyjnej test EWM dla nauczycieli przedszkola

| | Zadanie 1 | Zadanie 2 | Zadanie 3 | Zadanie 4 | Zadanie 5 | Zadanie 6 | Zadanie 7 | Zadanie 8 |
|--------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| p_g | 0,97 | 0,45 | 0,97 | 0,89 | 0,88 | 0,93 | 1,00 | 1,00 |
| p_d | 0,49 | 0,03 | 0,65 | 0,40 | 0,21 | 0,24 | 0,64 | 0,58 |
| D | 0,47 | 0,42 | 0,31 | 0,48 | 0,66 | 0,70 | 0,36 | 0,42 |
| ϕ | 0,60 | 0,57 | 0,51 | 0,53 | 0,67 | 0,72 | 0,61 | 0,63 |
| p | 0,001 | 0,001 | 0,002 | 0,002 | 0,000 | 0,000 | 0,001 | 0,001 |
| | Zadanie 9 | Zadanie 10 | Zadanie 11 | Zadanie 12 | Zadanie 13 | | | |
| p_g | 0,84 | 0,98 | 0,93 | 0,74 | 0,89 | | | |
| p_d | 0,36 | 0,54 | 0,62 | 0,13 | 0,07 | | | |
| D | 0,48 | 0,44 | 0,31 | 0,61 | 0,82 | | | |
| ϕ | 0,50 | 0,60 | 0,45 | 0,62 | 0,82 | | | |
| p | 0,002 | 0,001 | 0,004 | 0,001 | 0,000 | | | |
| | Zadanie 1 | Zadanie 2 | Zadanie 3 | Zadanie 4 | Zadanie 5 | Zadanie 6 | | |
| p_g | 1,00 | 0,76 | 0,99 | 0,96 | 0,89 | 0,94 | | |
| p_d | 0,00 | 0,00 | 0,13 | 0,00 | 0,00 | 0,02 | | |
| D | 1,00 | 0,76 | 0,85 | 0,96 | 0,89 | 0,92 | | |
| ϕ | 1,00 | 0,81 | 0,87 | 0,96 | 0,90 | 0,92 | | |
| p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | |

Źródło: Badania własne, kwestionariusze testu EWM.

Jak pokazują dane przedstawione w tabeli 11, zdolności dyskryminacyjne zadań są generalnie poprawne. Zadania 3, 7 i 11 z części A okazały się nieco zbyt łatwe (wartość współczynnika dyskryminacyjnego D powinna przekraczać 0,4), stąd dla potrzeb

wykorzystania testu do dalszych badań należałoby je zmodyfikować. Tym nie mniej różnicują one test w sposób statystycznie istotny.

Rzetelność testu to właściwość pokazująca dokładność, z którą narzędzie mierzy cechę, do pomiaru której zostało przeznaczone⁶³⁴. Do obliczenia rzetelności opisywanego testu wykorzystano współczynnik alfa Cronbacha oraz tzw. rzetelność połówkową⁶³⁵.

Współczynnik alfa Cronbacha jest najczęściej stosowanym współczynnikiem rzetelności. Jest to współczynnik dla skali sumarycznej, której pozycje mogą być mierzone na dowolnej skali porządkowej. Jego postać jest następująca:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum_{j=1}^k S^2(x_j)}{S^2(x_s)} \right]$$

gdzie $S^2(x_j)$ jest wariancją pojedynczej zmiennej,

$S^2(x_s)$ jest wariancją zmiennej syntetycznej (zagregowanej)

K jest liczbą pytań tworzących zmienną syntetyczną.

Współczynnik ten informuje o tym, jaką część wariancji skali sumarycznej stanowi wariancja prawdziwej wartości tej skali. Wartość zero oznacza, że poszczególne pozycje skali nie mierzą prawdziwego wyniku, lecz tylko generują błąd losowy. W rezultacie występuje brak korelacji między pozycjami skali sumarycznej. W badaniach rzetelność stosowanych narzędzi pomiarowych powinna przekraczać wartość 0,7.

Rzetelność połówkowa polega na podziale narzędzia pomiarowego na dwie równe części, np. losowo lub wybierając pozycje parzyste i nieparzyste (w tym przypadku wybrano drugie rozwiązanie). Obie części potraktowano jako niezależne instrumenty badawcze, a rzetelność obliczono za pomocą współczynnika korelacji liniowej, połówkowego Spearmana-Browna oraz rzetelności połówkowej Guttmana między wynikami obu części⁶³⁶. Mała wartość współczynnika oznaczałaby, że zastosowane narzędzie jest niespójne, tj. nie mierzy badanego zjawiska. Rzetelność połówkową Guttmana można interpretować jako współczynnik alfa Cronbacha, który otrzymalibyśmy, gdybyśmy traktowali dwie połówki skali jako dwie pojedyncze pozycje ogólnej skali składającej się z dwóch pozycji.

⁶³⁴ E. Hornowska, *Testy psychologiczne...*, s. 45.

⁶³⁵ Ibidem, s. 57.

⁶³⁶ K. Fronczyk, red., *Psychometria – podstawowe...*, s. 90.

Tabela 12. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej dla nauczycieli przedszkola

| Test EWM, cz. A; Alfa Cronbacha=0,784 | | |
|--|------------------|-----------------|
| Numer zadania | Korelacja | Alfa gdy |
| Zadanie 1 | 0,391 | 0,775 |
| Zadanie 2 | 0,380 | 0,773 |
| Zadanie 3 | 0,382 | 0,773 |
| Zadanie 4 | 0,388 | 0,776 |
| Zadanie 5 | 0,526 | 0,759 |
| Zadanie 6 | 0,517 | 0,764 |
| Zadanie 7 | 0,493 | 0,761 |
| Zadanie 8 | 0,503 | 0,768 |
| Zadanie 9 | 0,327 | 0,778 |
| Zadanie 10 | 0,547 | 0,759 |
| Zadanie 11 | 0,296 | 0,780 |
| Zadanie 12 | 0,454 | 0,766 |
| Zadanie 13 | 0,563 | 0,771 |
| Test EWM, cz. B; Alfa Cronbacha=0,749 | | |
| Zadanie 1 | 0,819 | 0,884 |
| Zadanie 2 | 0,719 | 0,727 |
| Zadanie 3 | 0,753 | 0,718 |
| Zadanie 4 | 0,730 | 0,676 |
| Zadanie 5 | 0,813 | 0,684 |
| Zadanie 6 | 0,784 | 0,701 |

Źródło: Badania własne, kwestionariusze testu EWM.

Legenda do tabeli 12:

- Korelacja – korelacja danej pozycji z całą skalą w przypadku, gdyby dane zadanie usunąć z danej części testu (jest to też miara dyskryminacji – im niższa wartość, tym niższa zdolność dyskryminacji);
- Alfa gdy – wartość współczynnika alfa Cronbacha, gdyby daną pozycję usunięto z części testu (znaczny wzrost wartości wskazuje na konieczność usunięcia zadania z testu z powodu zaburzania skali).

Dane zestawione w tabeli 12 pokazują, że wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla części A przekracza wartość graniczną (0,7), co dobrze świadczy o rzetelności tej części testu. Zadanie 1 w części B kwalifikuje się do modyfikacji jako zbyt trudne, jednak wartość współczynnika alfa Cronbacha przy pozostawieniu tej pozycji jest dostatecznie wysoka, by móc uznać test w obecnej postaci za rzetelny.

Tabela 13. Wskaźniki rzetelności części A testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej dla nauczycieli przedszkola oszacowane metodą połówkową

| Test Elementarnej Wiedzy Muzycznej, część A Korelacja 1. i 2. połowy: 0,729 Rzetelność połówkowa: 0,843 Rzetelność połówkowa Guttmana: 0,817 | | |
|---|---|----------------|
| N=330 | Współczynnik alfa Cronbacha, pełna skala: 0,784 | |
| | Podsumowanie 1 | Podsumowanie 2 |
| Liczba pozycji | 7 | 6 |
| Alfa | 0,625 | 0,631 |
| Pozycja 1: | Zadanie 1 | Zadanie 2 |
| Pozycja 2: | Zadanie 3 | Zadanie 4 |
| Pozycja 3: | Zadanie 5 | Zadanie 6 |
| Pozycja 4: | Zadanie 7 | Zadanie 8 |
| Pozycja 5: | Zadanie 9 | Zadanie 10 |
| Pozycja 6: | Zadanie 11 | Zadanie 12 |
| Pozycja 7: | Zadanie 13 | |

Źródło: badania własne, kwestionariusze testu EWM.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 13, wartości współczynników alfa Cronbacha połówek skali dla części A testu EWM są akceptowalne (na granicy akceptowalności). Współczynnik korelacji pomiędzy dwiema połówkami skali oraz współczynnik Guttmana jest wysoki (wynosi odpowiednio 0,729 i 0,817), co świadczy o akceptowalnej rzetelności części A.

Tabela 14. Wskaźniki rzetelności części B testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej dla nauczycieli przedszkola oszacowane metodą połówkową

| Test Elementarnej Wiedzy Muzycznej, część B Korelacja 1. i 2. połowy: 0,859 Rzetelność połówkowa: 0,924 Rzetelność połówkowa Guttmana: 0,768 | | |
|---|---|----------------|
| N=330 | Współczynnik alfa Cronbacha, pełna skala: 0,749 | |
| | Podsumowanie 1 | Podsumowanie 2 |
| Liczba pozycji | 3 | 3 |
| Alfa | 0,550 | 0,765 |
| Pozycja 1: | Zadanie 1 | Zadanie 2 |
| Pozycja 2: | Zadanie 3 | Zadanie 4 |
| Pozycja 3: | Zadanie 5 | Zadanie 6 |

Źródło: Badania własne, kwestionariusze testu EWM.

Dane przedstawione w tabeli 14 potwierdzają, że zadanie 1 w części B kwalifikuje się do modyfikacji jako zbyt trudne, jednak – jak było już zauważone – rzetelność części B pozostaje akceptowalna.

Błąd standardowy pomiaru określa, o jaką wielkość wynik uzyskany w badaniu testem może różnić się od rzeczywistej wielkości mierzonej u badanego cechy. Błąd ten zależy od rozproszenia wyników oraz od rzetelności narzędzia. Błąd standardowy pomiaru oblicza się według wzoru:

$$SEM = S_x \sqrt{1 - r_{tt}}$$

gdzie:

S_x – odchylenie standardowe ogólnych wyników testowych,

r_{tt} – rzetelność testu⁶³⁷ (w analizie użyto współczynnika alfa Cronbacha).

Wartości błędu standardowego pomiaru dla testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej w grupie nauczycieli wychowania przedszkolnego obliczono na podstawie wskaźnika rzetelności alfa Cronbacha, co przedstawiono w tabeli 15.

Tabela 15. Błąd standardowy pomiaru testem Elementarnej Wiedzy Muzycznej w grupie badanych nauczycieli przedszkola

| | r_{tt} | S_x | SEM |
|----------------|----------|--------|-------|
| EWM A | 0,783 | 12,006 | 2,605 |
| EWM B | 0,749 | 19,644 | 4,931 |
| EWM A+B | 0,800 | 27,632 | 5,526 |

Źródło: Badania własne, kwestionariusze testu EWM.

Wyniki zaprezentowane w tabeli 15 należy interpretować w ten sposób, że wartość uzyskanego w teście wyniku w badanej grupie nauczycieli wychowania przedszkolnego odchyłać się będzie od wartości rzeczywistej o +/- 2,6 w przypadku części A, o 4,93 w przypadku części B, zaś ogólny wynik uzyskany w całym teście o 5,52.

Na podstawie błędu standardowego pomiaru wyznacza się z kolei przedział ufności, który określa granice, w których na pewno mieści się rzeczywista wielkość mierzonej cechy. W związku z tym sprawdzono testem Shapiro Wilka⁶³⁸, czy wyniki uzyskane przez badanych nauczycieli w teście EWM mają rozkład normalny.

⁶³⁷ E. Hornowska, *Testy psychologiczne...*, s. 63.

⁶³⁸ C. Domański, *Testy statystyczne*, s. 195.

Tabela 16. Wyniki testu Shapiro Wilka na normalność rozkładu wyników testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej w badanej grupie nauczycieli przedszkola

| | W | p |
|----------------|----------|--------------|
| EWM A | 0,993 | 0,122 |
| EWM B | 0,910 | 0,000 |
| EWM A+B | 0,969 | 0,000 |

Źródło: Badania własne, kwestionariusze testu EWM.

Ponieważ – jak pokazano w tabeli 16 – w przypadku części B i całości testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej przeprowadzonego w badanej grupie nauczycieli wychowania przedszkolnego nie można twierdzić, iż mają rozkład normalny, odstąpiono od wyznaczenia przedziałów ufności dla rzeczywistej wielkości mierzonej cechy.

Trafność testu to właściwość wskazująca, iż narzędzie mierzy właśnie tę cechę, dla pomiaru której zostało skonstruowane⁶³⁹. Trafność można określić korelując wyniki uzyskane w danym teście z wynikami innego, już sprawdzonego narzędzia, bądź też z opiniami osób kompetentnych. W przypadku testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej autor nie dysponował innym wiarygodnym narzędziem mierzącym te same cechy, stąd zasięgnięto w tym względzie opinii osób kompetentnych, ponadto zdecydowano się na skorelowanie wyników uzyskanych w teście EWM z ich wynikami otrzymanymi w teście Winga – założono bowiem, iż osoby o wyższych podstawowych zdolnościach muzycznych mogą wykazywać większe zainteresowanie muzyką, co z kolei może prowadzić do podejmowania różnorodnych działań promuzycznych, mogących powodować wzrost wiedzy muzycznej. Posłużono się współczynnikami korelacji Pearsona⁶⁴⁰ oraz tau Kendalla⁶⁴¹, co przedstawiono w tabeli 17 i 18.

Tabela 17. Korelacja pomiędzy wynikami testu EWM i testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola – współczynnik korelacji Pearsona

| Zmienna | EWM A | EWM B | EWM A+B |
|------------------|----------------|----------------|----------------|
| Wing I | 0,39 | 0,44 | 0,48 |
| | N=264 | N=264 | N=264 |
| | p=0,000 | p=0,000 | p=0,000 |
| Wing II | 0,30 | 0,38 | 0,40 |
| | N=266 | N=266 | N=266 |
| | p=0,000 | p=0,000 | p=0,000 |
| Wing I+II | 0,41 | 0,49 | 0,53 |
| | N=256 | N=256 | N=256 |
| | p=0,000 | p=0,000 | p=0,000 |

Źródło: Badania własne, kwestionariusze testu EWM.

⁶³⁹ E. Hornowska, *Testy psychologiczne...*, s. 80.

⁶⁴⁰ Hellwig Z., *Elementy rachunku prawdopodobieństwa i statystyki matematycznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 134.

⁶⁴¹ E. Gatnar, M. Walesiak, red., *Metody statystycznej analizy wielowymiarowej...*, s. 54.

Z danych przedstawionych w tabeli 17 wynika, że w badanej grupie nauczycieli wychowania przedszkolnego pomiędzy wynikami testu Winga a testu EWM występuje dodatnia, umiarkowana zależność (im wyższy wynik uzyskany w teście Winga, tym wyższy rezultat w teście EWM).

Tabela 18. Korelacja pomiędzy wynikami testu EWM i testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola – współczynnik korelacji tau Kendalla

| Zmienna | EWM A | EWM B | EWM A+B |
|------------------|----------------|----------------|----------------|
| Wing I | 0,26 | 0,31 | 0,32 |
| | N=264 | N=264 | N=264 |
| | p=0,000 | p=0,000 | p=0,000 |
| Wing II | 0,19 | 0,26 | 0,27 |
| | N=266 | N=266 | N=266 |
| | p=0,000 | p=0,000 | p=0,000 |
| Wing I+II | 0,27 | 0,34 | 0,35 |
| | N=256 | N=256 | N=256 |
| | p=0,000 | p=0,000 | p=0,000 |

Źródło: Badania własne, kwestionariusze testu EWM.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 18, wartości współczynnika korelacji tau Kendalla dla korelacji wyników testu EWM i testu Winga dla badanej grupy nauczycieli wychowania przedszkolnego są niższe niż w przypadku Pearsona, ale jest to miara nieparametryczna, stąd wynik taki zgodny jest z jej charakterystyką. W kontekście pozytywnych opinii osób kompetentnych, jak i zadowolających korelacji z testem Winga można przyjąć, że trafność testu EWM jest zadowalająca, ponadto należy zauważyć, że osoby o wyższych podstawowych zdolnościach muzycznych osiągają też wyższe wyniki w teście EWM, zatem posiadają większą ogólną wiedzę muzyczną.

Kwestionariusze ankiety zastosowane w prezentowanych badaniach – skierowane do nauczycieli przedszkola (53 pytania)⁶⁴², dyrektorów przedszkoli (50 pytań)⁶⁴³ i rodziców dzieci przedszkolnych (22 pytania)⁶⁴⁴ – składają się z szeregu pytań przeważnie o charakterze zamkniętym, jednak – celem uzyskania od respondentów możliwie jak najdokładniejszego obrazu opinii oraz – niekiedy – rzetelnego osadzenia udzielonej odpowiedzi w szerszym kontekście – dopełniono je tu i ówdzie pytaniami otwartymi (poprzez utworzenie kategorii „Inne” bądź zamieszczenie prośby o krótkie uzasadnienie prezentowanego stanowiska). Tematyka ankiet oscyluje wokół odpowiedzi na postawione pytania badawcze dotyczące percepcji badanych, odnoszącej się do wyszczególnionych obszarów kompetencji muzycznych własnych i ogółu środowiska nauczycieli przedszkola – w możliwie szerokim

⁶⁴² Aneks, s. 523.

⁶⁴³ Aneks, s. 530.

⁶⁴⁴ Aneks, s. 538.

kontekście, obejmującym zarówno samoocenę (tylko w przypadku nauczycieli), jak też ocenę tych kompetencji, postrzeganie ich hierarchii, percepcję efektywności przekazywania treści muzycznych w dawnym i aktualnym systemie kształcenia (nauczyciele i dyrektorzy przedszkoli), ocenę wybranych aspektów materialnych warunków pracy, doprecyzowanie roli specjalistów z zakresu wczesnej edukacji muzycznej w pracy z dzieckiem młodszym czy wizję czynników motywujących do podejmowania trudu realizowania treści muzycznych, wreszcie propozycje działań o charakterze profilaktycznym bądź naprawczym.

Wywiad ustrukturalizowany – bezpośredni i pisemny – oraz **rozmowę indywidualną** (bezpośrednią i telefoniczną) zastosowano celem doprecyzowania informacji uzyskanych w drodze ankietyzacji (w grupach badanych nauczycieli przedszkola, dyrektorów przedszkoli i rodziców dzieci przedszkolnych), ponadto dla uzyskania możliwie rzetelnego obrazu edukacyjnej rzeczywistości i jej szeroko pojętych uwarunkowań w tych grupach, gdzie wykorzystanie ankiety – z powodu małej liczebności (związanej ze specyfiką tych grup) – okazało się bezcelowe, a więc w przypadku nauczycieli akademickich realizujących treści muzyczne w toku studiów pedagogicznych przygotowujących do pracy w charakterze nauczyciela przedszkola oraz innych osób posiadających (z racji pełnionej funkcji) cenne dla przedstawionych tu dociekań informacje – jak doradcy metodyczni czy podmioty prowadzące fakultatywne zajęcia muzyczne na terenie śląskich przedszkoli.

Kwestionariusze wszystkich narzędzi badawczych, zastosowanych dla potrzeb badań będących przedmiotem niniejszej dysertacji – a więc kwestionariusz testu Winga, testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej, ankiety dla nauczycieli przedszkola, dyrektorów przedszkoli i rodziców dzieci przedszkolnych oraz dyspozycje do wywiadu z nauczycielami⁶⁴⁵, dyrektorami⁶⁴⁶, wykładowcami akademickimi⁶⁴⁷, doradcami metodycznymi⁶⁴⁸ i zewnętrznymi podmiotami realizującymi fakultatywne zajęcia umuzykalniające dla najmłodszych⁶⁴⁹ zostały zamieszczone w aneksie na końcu tej pracy.

4.6. Teren i organizacja badań

Terenem badań były przede wszystkim wybrane placówki wychowania przedszkolnego, wyłonione w drodze losowania grupowego jednostopniowego, zlokalizowane na terenie województwa śląskiego, ale też śląskie uczelnie wyższe, kształcące

⁶⁴⁵ Aneks, s. 542.

⁶⁴⁶ Aneks, s. 545.

⁶⁴⁷ Aneks, s. 547.

⁶⁴⁸ Aneks, s. 549.

⁶⁴⁹ Aneks, s. 551.

przyszłe kadry pedagogiczne dla przedszkoli oraz ośrodki metodyczne, wspomagające nauczycieli przedszkola ich szeroko pojętych działaniach wychowawczo-dydaktycznych.

Województwo śląskie należy do obszarów kraju najbardziej uprzemysłowionych, o najwyższym stopniu urbanizacji i o największej gęstości zaludnienia (między 241 a 370 tys./km.²) W jego skład wchodzi 167 gmin, 17 powiatów i 19 miast na prawach powiatu⁶⁵⁰. Jest to region zróżnicowany zarówno pod względem geograficznym, jak i kulturowym, niejednorodny demograficznie – w związku z ogromnym uprzemysłowieniem można tu spotkać przedstawicieli wszystkich pozostałych regionów Polski. Wśród ludności autochtonicznej – zwłaszcza związanej z przemysłem węglowym – wciąż istnieje bardzo duże przywiązanie do miejscowej tradycji, która – w zależności od subregionu – wykazuje dużą wariabilność. Tak duże, dynamicznie rozwijające się i podlegające intensywnym przemianom skupisko ludności musi zapewnić odpowiednią do istniejących potrzeb liczbę placówek wychowania przedszkolnego, a także ośrodków kształcących przyszłe kadry pedagogiczne do podejmowania zadań na poszczególnych szczeblach oświaty.

Przedstawione w niniejszej pracy badania wymagały – jak każdy proces badawczy, zwłaszcza zaś proces złożony i o szerokim zasięgu – rozciągniętego w czasie przygotowania do ich przeprowadzenia, obejmującego w szczególności etapy takie, jak sformułowanie głównego tematu oraz problemów badawczych, pytań i hipotez, analiza literatury, konstruowanie narzędzi badawczych oraz ich ewentualną modyfikację w toku badań pilotażowych, wreszcie przeprowadzenie badań właściwych, następnie digitalizację otrzymanego materiału empirycznego oraz jego opracowanie. Z perspektywy czasu można powiedzieć, że stanowią one rezultat wieloletnich dociekań autora. Przedstawione poniżej ramy czasowe poszczególnych etapów – także z uwagi na ich wzajemne przenikanie się – mają charakter orientacyjny, i jako takie należy je traktować.

Wstępne sformułowanie problematyki badawczej nastąpiło w 2013 roku. Równocześnie analizowano reprezentatywną literaturę przedmiotu, z początkiem roku 2014 doprecyzowano temat dysertacji, sformułowano główny problem badawczy oraz hipotezy, dokonano też operacjonalizacji zmiennych i określono niezbędne narzędzia badawcze, z których wszystkie – poza testem Winga – skonstruowano samodzielnie. W tym też czasie przeprowadzono badania pilotażowe, dokonano też pewnych korekt w narzędziach badawczych.

⁶⁵⁰ *Mały rocznik statystyczny 2017*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017, s. 66.

Właściwe badania nauczycieli (ankieta, testy, wywiady, obserwacja zajęć, analiza dokumentacji) rozpoczęto w marcu roku szkolnego 2016-2017, zakończono zaś we wrześniu roku szkolnego 2017-2018. Tym nie mniej część wywiadów i rozmów – zwłaszcza zaś z osobami posiadającymi stosowną wiedzę, ale też i z nauczycielami – prowadzono jeszcze w kolejnych miesiącach roku 2018.

Weryfikacja otrzymanego materiału empirycznego oraz jego selekcja i digitalizacja – z uwagi na wynikającą z liczebności badanych objętość – następowała systematycznie, w miarę otrzymywania kolejnych wypełnionych kwestionariuszy poszczególnych narzędzi badawczych. W grudniu 2017 roku przystąpiono do analizy statystycznej zgromadzonego materiału empirycznego, której wyniki – w połączeniu z rezultatami dociekań jakościowych – opisano, co zakończono w kwietniu 2018 roku.

5. Determinanty wybranych kompetencji muzycznych czynnych zawodowo nauczycieli przedszkola w opinii badanych

W niniejszym rozdziale przedstawiono wyniki badań empirycznych dotyczących szeregu czynników mogących – w opinii badanych – warunkować (w mniejszym bądź większym stopniu) kompetencje muzyczne przyszłych i aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola (dokładne określenie rzeczywistego wpływu poszczególnych spośród wyodrębnionych czynników domaga się osobnych, szeroko zakrojonych eksploracji). Dokonana diagnoza fragmentu rzeczywistości edukacyjnej rzuca światło na aktualny stan edukacji muzycznej w wychowaniu przedszkolnym, eksplorując wybrane jej aspekty, udzielając odpowiedzi na pytania badawcze o charakterze diagnostycznym i prognostycznym. Podstawę do tego stanowił materiał empiryczny zgromadzony w toku przeprowadzonych dla potrzeb niniejszej dysertacji badań sondażowych, obejmujących ankietyzację, analizę wybranych danych zawartych w metryczkach dołączonych do kwestionariuszy testów, uzupełniony wywiadami, rozmowami i obserwacją, ale też wynikami badań testowych.

Szczegółowy opis badanej grupy nauczycieli przedszkola oraz jej charakterystyka zamieszczone zostały w rozdziale 4.2.

5.1. Przebieg edukacji muzycznej badanych nauczycieli przedszkola – kształcenie formalne i nieformalne

W podrozdziale tym zaprezentowano rezultaty badań własnych dotyczące przebiegu kształcenia muzycznego – formalnego i nieformalnego – badanych przyszłych i aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola. Udzielono przy tym odpowiedzi szczegółowe pytanie badawcze nr 1: *Jak przebiegała edukacja muzyczna badanych – przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli przedszkola?* Obraz rzeczywistości uzyskany za pomocą strategii ilościowej dopełniono – zgodnie z postulatem komplementarności badań naukowych – danymi jakościowymi, zgromadzonymi podczas licznych rozmów i wywiadów.

Osoby posiadające doświadczenie kształcenia muzycznego stanowiły w grupie nauczycieli przedszkola tylko 14,67% badanych testami oraz 21,71% ankietowanych – co każe postrzegać ten rodzaj aktywności jako niezbyt popularny w eksplorowanym środowisku. W tabeli 19 przedstawiono kategorie kształcenia muzycznego, deklarowane przez pedagogów przedszkolnych – zarówno ankietowanych, jak i poddanych testom.

Tabela 19. Kategorie kształcenia muzycznego deklarowane przez nauczycieli przedszkola badanych testem Winga i testem EWM oraz poddanych ankietyzacji

| Kategorie kształcenia muzycznego | Testy | | Ankiety | |
|--|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | N | % | N | % |
| Lekcje prywatne | 28 | 36,36% | 30 | 35,72% |
| Ognisko muzyczne | 28 | 36,36% | 31 | 36,91% |
| Lekcje prywatne i ognisko muzyczne | 3 | 3,90% | 6 | 7,14% |
| Szkoła muzyczna I stopnia | 6 | 7,79% | 10 | 11,90% |
| Szkoła muzyczna I stopnia i lekcje prywatne | 4 | 5,19% | 1 | 1,19% |
| Szkoła muzyczna I st., lekcje prywatne i ognisko muzyczne | 0 | 0,00% | 1 | 1,19% |
| Szkoła muzyczna II stopnia | 3 | 3,90% | 2 | 2,38% |
| Szkoła muzyczna II stopnia, lekcje prywatne i ognisko muz. | 1 | 1,31% | 0 | 0,00% |
| Akademia muzyczna lub równorzędne | 4 | 5,19% | 2 | 2,38% |
| Akademia muzyczna lub równorzędne i ognisko muzyczne | 0 | 0,00% | 1 | 1,19% |
| Ogółem | 77 | 100% | 84 | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Wingai testu EWM oraz kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Zestawione powyżej dane pokazują, że w podgrupie nauczycieli wykazujących doświadczenie dodatkowego kształcenia muzycznego – zarówno badanej testami (N=77), jak i poddanych ankietyzacji (N=84) – najliczniej reprezentowane były osoby, które korzystały w przeszłości z lekcji prywatnych (odpowiednio 36,36% i 35,72%) bądź z ogniska muzycznego (36,36% i 36,91% wszystkich kształconych muzycznie). Wśród badanych nauczycieli najkrótszy okres pobierania lekcji prywatnych wyniósł 0,5 roku, najdłuższy zaś – 10 lat; do ogniska muzycznego najkrócej uczęszczano przez 1 rok, najdłużej zaś – przez 8 lat. Widoczna w badanej próbie zdecydowana przewaga nieformalnych form kształcenia muzycznego oraz formalnych najniższego szczebla (bez dalszej kontynuacji) świadczy o amatorskim, czysto hobbystycznym traktowaniu muzyki, bądź też – w niektórych przypadkach – (zapewne) o braku istotnych (indywidualnie różnorodnych) predyspozycji do jej czynnego uprawiania, choć wśród przyczyn zaniechania dalszego kształcenia muzycznego pojawiały się w rozmowach także czynniki natury materialnej (odpłatność za lekcje, zbyt wysoka – jak na możliwości finansowe rodziny – cena instrumentu) i/lub logistycznej (zbyt duża odległość od osoby bądź instytucji kształcącej)⁶⁵¹. Należy też w tym miejscu zauważyć, że obecność dodatkowego kształcenia muzycznego – w przypadku badanej próby nauczycieli

⁶⁵¹ Źródło: badania własne, liczne rozmowy prowadzone ze studentami i nauczycielami przedszkola w latach 2013-2018 oraz podczas wieloletniej pracy zawodowej autora.

– okazała się czynnikiem istotnie różnicującym zarówno wyniki testu Winga, jak i testu EWM (na korzyść osób posiadających jakiekolwiek kształcenie muzyczne – o czym szerzej w rozdziale 6). Badani legitymujący się ukończoną szkołą muzyczną II stopnia, jak też dyplomem akademii muzycznej (bądź równoważnym) – zatem będący zawodowymi muzykami – jawią się w świetle wyników prezentowanych tu badań jako odosobnione, szczególne przypadki jednostkowe – a więc – innymi słowy: jako wyjątki potwierdzające (niepisaną wprawdzie) regułę o (generalnie) niskim poziomie przygotowania muzycznego badanego środowiska. Jednak – zgodnie z deklaracjami osób posiadających doświadczenie dodatkowego kształcenia muzycznego – nawet tak skromny poziom wiedzy i umiejętności muzycznych okazywał się – w przypadku obecnego akademickiego systemu kształcenia nauczycieli – istotnie pomocny w przyswajaniu przewidzianych programami uczelni wyższych treści z zakresu wychowania muzycznego, co potwierdzają liczne rozmowy autora z młodymi nauczycielami oraz studentami, czego przykładem może być następująca – wcale nie odosobniona – wypowiedź:

„Studia przypomniały mi trochę wiadomości, które zdążyłam już zapomnieć – dotyczy to zwłaszcza zapisu nutowego i gry na dzwonkach. Ale nie dowiedziałam się też nic nowego – nic, czego nie wiedziałabym dotychczas – odświeżyłam sobie wiadomości i umiejętności”⁶⁵².

Dostrzeżona (zresztą – spodziewana) sytuacja każe w tym większym stopniu przenieść właściwy ciężar należytego przygotowania pedagoga przedszkolnego pod kątem jego elementarnej wiedzy ogólnomuzycznej oraz praktycznych umiejętności muzycznych na powszechne kształcenie muzyczne, dokonujące się w toku lekcji muzyki w szkole podstawowej (i gimnazjum), a także na zajęcia z tego obszaru realizowane w toku kształcenia zawodowego nauczycieli – obecnie w trybie akademickim, opartym na studiach wyższych. Zacytowana poniżej wypowiedź nauczyciela akademickiego wydaje się – w opinii autora – trafnym podsumowaniem większości stanowisk ujawnionych w toku licznych rozmów, prowadzonych we wszystkich badanych grupach:

„Geneza tych braków [w zakresie szeroko pojętych kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola] sięga zaniedbań edukacji szkolnej. Mało efektywny system kształcenia od przedszkola przez szkołę podstawową przekłada się na niski poziom wiedzy absolwenta przychodzącego na studia. Wymusza to konieczność przekazania wiedzy w tej

⁶⁵² Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni ze studentką II roku studiów niestacjonarnych o kierunku Zintegrowana pedagogika wczesnoszkolna, przedszkolna i opieka nad dzieckiem do lat 3, 4 lata ogniska muzycznego, śpiew w chórze, 21. V 2017 r.

dziedzinie od podstaw, co powinno się wiązać z większą [niż ma to miejsce obecnie] ilością godzin [przewidzianych na realizację treści muzycznych]”⁶⁵³.

Powyższa wypowiedź – w kontekście choćby opisywanego już w części teoretycznej niniejszej dysertacji zjawiska (często) wymuszonej względami ekonomicznymi wielokierunkowości kadr pedagogicznych, w wyniku którego nie mała część spośród aktualnie zatrudnionych nauczycieli muzyki (na ogół pospiesznie „przygotowana” w toku odpowiednich kwalifikacyjnych studiów podyplomowych) nie posługuje się swobodnie żadną aktywnością muzyczną – wydaje się nader trafna⁶⁵⁴.

Na podstawie przeanalizowanych dla potrzeb tego podrozdziału danych można wnioskować, że dodatkowe kształcenie muzyczne posiada niewielka część badanych nauczycieli, przy czym poziom tego kształcenia – generalnie – nie jest wysoki (przewaga kształcenia nieformalnego).

5.2. Obraz realizacji treści muzycznych w kształceniu zawodowym nauczycieli przedszkola i jej aplikacyjnych implikacji w opinii respondentów

W niniejszym podrozdziale poświęcono uwagę percepcji realizowania treści muzycznych przebiegającego w toku kształcenia zawodowego nauczycieli przedszkola wraz z implikacjami w późniejszym wymiarze aplikacyjnym, co starano się uczynić w kontekście możliwie szerokim, uwzględniającym (w opinii autora – co istotniejsze) rozwiązania systemowe, będące rezultatami nieustannych przemian społeczno-kulturowo-oświatowych. Udzielono tu odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze: *Czy i jak – w opinii badanych nauczycieli i dyrektorów przedszkoli – poziom kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola wpływa na jego sukces zawodowy, w tym na możliwość otrzymania/utrzymania zatrudnienia? (PS 2); Jak badani oceniają poziom przygotowania do realizacji treści muzycznych przewidzianych podstawą programową możliwy do uzyskania w toku kształcenia akademickiego przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola? (PS 3); Jak badani nauczyciele przedszkola oceniają adekwatność własnego ogólnego przygotowania do należytego prowadzenia zajęć muzycznych z dziećmi młodszymi? (PS 4); Jak oceniają adekwatność przygotowania nauczycieli przedszkola do realizacji treści muzycznych podstawy programowej badani pedagodzy, dyrektorzy przedszkoli i rodzice dzieci przedszkolnych? (PS 5); Jak oceniają badani wymiar godzin dydaktycznych przeznaczonych*

⁶⁵³ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 18. II 2018 r.

⁶⁵⁴ Autor – biorąc udział w licznych wydarzeniach kulturalnych i konkursach muzycznych dla dzieci i młodzieży – zauważył wysoce niepokojącą tendencję do posługiwania się przez nauczycieli muzyki gotowymi, często prymitywnie opracowanymi podkładami muzycznymi zamiast żywą muzyką.

na realizację treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia nauczycieli? (PS 6); Czy – a jeśli tak, to które – obszary kompetencji muzycznych przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli przedszkola jawią się w wynikach badań sondażowych jako zaniedbane (tu w warstwie deklaratywnej, konfrontowanej z rzeczywistością)? (PS 7); Jakie są oczekiwania badanych (nauczycieli i dyrektorów przedszkoli) wobec uczelni wyższych w zakresie realizacji treści muzycznych? (PS 8); Jak oceniają kierunek zmian w poziomie przekazywania treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia nauczycieli badani pedagodzy i dyrektorzy przedszkoli? (PS 9); Jak badani nauczyciele przedszkola oceniają prowadzone przez siebie zajęcia muzyczne? (PS 10); Jakie czynniki – w opinii badanych nauczycieli i dyrektorów przedszkoli – ograniczają prawidłową realizację treści muzycznych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym? (PS 11); Czy nauczyciele przedszkola – w opinii własnej i dyrektorów przedszkoli – wymagają wsparcia specjalistycznego w zakresie realizacji treści muzycznych? (PS 12); Kto (co) powinien/powinno – zdaniem badanych nauczycieli i dyrektorów przedszkoli – udzielać takiego wsparcia? (PS 13); Czy badani nauczyciele, dyrektorzy przedszkoli i rodzice dzieci przedszkolnych są zadowoleni z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych (w tym muzycznych) w przedszkolach publicznych? (PS 14); Czy – i w jakim stopniu – w opinii badanych nauczycieli, dyrektorów i rodziców dzieci przedszkolnych – celowe wprowadzenie do edukacji przedszkolnej zewnętrznych specjalistów pedagogiki muzycznej wywiera korzystny wpływ na pracę nauczyciela przedszkola oraz na rozwój dzieci (jakich obszarów rozwoju – zdaniem badanych – wpływ ten dotyczy)? (PS 15); Czy – w opinii badanych nauczycieli, dyrektorów przedszkoli i rodziców dzieci przedszkolnych – pomiędzy postulowanym a rzeczywistym poziomem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola istnieje rozbieżność? Jeśli tak, to w jakim kierunku? (PS 16); Jak – w opinii badanych nauczycieli, dyrektorów przedszkoli i rodziców dzieci przedszkolnych – sytuacja przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej wpływa na kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola (percepcja pozycji treści muzycznych w programach kształcenia nauczycieli, wyłączenia bądź ograniczenie wsparcia zewnętrznego, a także w kontekście wynikającego z tych oraz wcześniej wymienionych uwarunkowań ogólnego poziomu wychowania muzycznego w przedszkolu)? (PS 17); Jakie działania profilaktyczne i/lub naprawcze należy – w opinii badanych – podjąć w celu poprawy jakości realizowania treści muzycznych w wychowaniu przedszkolnym? (PS 18).

W toku analizy – rozpatrując niektóre kwestie – uwzględniono obecność doświadczenia udziału badanych nauczycieli w dawnym i obecnym – opartym na studiach wyższych – systemie ich kształcenia, co w świetle zarysowanego w części teoretycznej

niniejszej pracy swego rodzaju polimorfizmu, charakteryzującego te dwa systemy w obszarze kształcenia muzycznego wydaje się zasadne. Tam jednak, gdzie – zdaniem autora – rozróżnienie takie nie było konieczne, zrezygnowano zeń na korzyść zaprezentowania wyników zbiorczych, dotyczących całości badanej grupy.

5.2.1. Kompetencje muzyczne nauczyciela przedszkola jako determinanta sukcesu zawodowego w percepcji badanych pedagogów i dyrektorów przedszkoli

Nauczycielom przedszkola posiadającym wyższe niż przeciętne (w tym środowisku) umiejętności muzyczne – nabyte w drodze dodatkowego kształcenia muzycznego i/lub w toku kształcenia zawodowego w tzw. dawnym systemie kształcenia (StS), obejmującym formy dziś już zaniechane – jak Liceum Pedagogiczne, Studium Nauczycielskie czy Kolegium Nauczycielskie – niejednokrotnie powierza się realizowanie różnorodnych zadań edukacyjnych opartych o aktywności muzyczne (często są to aktywności, w których badani czują się – subiektywnie – najlepiej, i stosunkowo chętnie je podejmują). Potwierdzają to liczne rozmowy, wywiady, obserwacje oraz tygodniowe arkusze rejestracji czasu i rodzaju aktywności muzycznej nauczyciela⁶⁵⁵. W świetle powyższego wydaje się zasadnym, by kompetencje muzyczne postrzegać jako jedno z czynników mogących warunkować szeroko pojmowany sukces zawodowy. Percepcję tych kompetencji w grupie nauczycieli przedszkola w takiej właśnie optyce przedstawiono w poniższej tabeli 20.

Tabela 20. Wpływ kompetencji muzycznych na sukces zawodowy w percepcji nauczycieli przedszkola – ze zróżnicowaniem ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli

| Nauczyciele z doświadczeniem starego systemu kształcenia (StS) | | | | | | |
|---|----------------|-----------------|-----------------------|---------------------|-------------------------|---------|
| | Nie mam zdania | Nie mają wpływu | Tak - wpływ niewielki | Tak - wpływ istotny | Tak - wpływ umiarkowany | Razem |
| N (StS) | 0 | 5 | 11 | 31 | 36 | 83 |
| % (StS) | 0% | 6,02% | 13,25% | 37,35% | 43,37% | 100% |
| Nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne wyłącznie w systemie akademickim (NS) | | | | | | |
| | Nie mam zdania | Nie mają wpływu | Tak - wpływ niewielki | Tak - wpływ istotny | Tak - wpływ umiarkowany | Razem |
| N (NS) | 4 | 24 | 50 | 81 | 145 | 304 |
| % (NS) | 1,32% | 7,89% | 16,45% | 26,64% | 47,70% | 100,00% |
| N (StS+NS) | 4 | 29 | 61 | 112 | 181 | 387 |
| % (StS+NS) | 1,03% | 7,49% | 15,76% | 28,95% | 46,77% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

⁶⁵⁵ Źródło: badania własne, liczne rozmowy i wywiady z nauczycielami i dyrektorami przedszkoli oraz obserwacje zajęć, prowadzone w latach 2013-2018, a także tygodniowe arkusze rejestracji czasu i rodzaju aktywności muzycznej nauczyciela.

Jak pokazują dane przedstawione w powyższej tabeli, **aż 91,48% spośród ogółu badanych pedagogów uznało, że kompetencje muzyczne mają wpływ na sukces zawodowy nauczyciela przedszkola** – mimo powszechności braku weryfikacji rzeczywistego poziomu tych kompetencji zarówno podczas rekrutacji na stosowne studia, jak i do pracy (o czym niżej). W podgrupie nauczycieli posiadających doświadczenie kształcenia w starym systemie (StS) większy odsetek badanych (różnica wyniosła 10,71%) wyraził opinię, że kompetencje muzyczne wywierają istotny wpływ na sukces zawodowy pedagoga przedszkolnego niż miało to miejsce w podgrupie pozbawionej tego etapu (NS), jednak obliczony na podstawie danych zawartych w tabeli 20 współczynnik χ^2 wyniósł 4,661 z prawdopodobieństwem obserwowanym $p=0,324$, co oznacza, że różnica ta okazała się statystycznie nieistotna.

Tabela 21. Wpływ kompetencji muzycznych na sukces zawodowy nauczyciela przedszkola w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli

| | Nie mam zdania | Nie mają wpływu | Tak - wpływ niewielki | Tak - wpływ istotny | Tak - wpływ umiarkowany | Razem |
|---|----------------|-----------------|-----------------------|---------------------|-------------------------|----------------|
| N | 0 | 0 | 2 | 23 | 21 | 46 |
| % | 0% | 0% | 4,35% | 50% | 45,65% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Jak pokazują dane przedstawione w tabeli 21, **wszyscy badani dyrektorzy przedszkoli uznali, że kompetencje muzyczne wywierają wpływ na sukces zawodowy nauczyciela przedszkola, przy czym odsetek osób uznających ten wpływ za istotny był o 21,05% wyższy niż wśród ankietowanych pedagogów.** Dyrektorzy w licznych rozmowach postrzegali kompetencje muzyczne przede wszystkim jako umożliwiające atrakcyjne prowadzenie zajęć, korzystnie wpływające na wszechstronny rozwój dziecka, zauważają też, że wysoki poziom tych kompetencji pomaga nauczycielom odnosić sukcesy poza placówką – np. podczas prezentacji artystycznych, konkursów bądź innych imprez artystyczno-kulturalnych, które niejednokrotnie podnoszą w oczach rodziców ocenę przygotowującego dzieci nauczyciela. Z kolei dyrektorzy uznający kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola za czynnik determinujący potencjalny sukces zawodowy w stopniu nieznacznym wskazywali na fakt, że są to tylko jedne z wielu innych, niezbędnych takiemu pedagogowi kompetencji (stanowisko takie zajęło aż 60,87% ogółu badanych dyrektorów; kluczowe znaczenie kompetencji muzycznych dla wykonywania zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i – tym samym – da uznało tylko 32,61% całości tej grupy, zaś na ich marginalne znaczenie wskazało jedynie 6,52% respondentów; żaden badany dyrektor

nie uznał tych kompetencji za całkowicie pozbawione znaczenia⁶⁵⁶), przy czym powszechne braki w zakresie umiejętności z obszaru gry na instrumentach melodycznych można – ich zdaniem – skutecznie zniwelować za pomocą ogólnodostępnych nagrań⁶⁵⁷. Tym nie mniej uczestniczący w prezentowanych eksploracjach dyrektorzy placówek przedszkolnych w ogromnej większości (80,43%) przyznali, że podczas rekrutacji na stanowisko nauczyciela przedszkola w ogóle nie przeprowadzają weryfikacji zadeklarowanych przez kandydatów kompetencji muzycznych. Badani, którzy wskazali, iż weryfikują te kompetencje na etapie rekrutacji (19,57%) podali, iż przede wszystkim sprawdzają umiejętności przyszłych pracowników w zakresie ich umiejętności gry na instrumencie melodycznym oraz poprawności śpiewu (w opinii autora zasadność takiej weryfikacji – zwłaszcza w zakresie umiejętności wokalnych – uwarunkowana jest posiadaniem przez osobę dokonującą takiej weryfikacji podstawowych zdolności muzycznych na dość wysokim poziomie – o czym niżej). Z kolei aż 76,09% ankietowanych dyrektorów przedszkoli przyznało, że – obserwując przebieg zajęć oraz różnorodnych uroczystości wewnętrznych i imprez zewnętrznych – dokonują weryfikacji kompetencji muzycznych swoich nauczycieli już w czasie trwania zatrudnienia (brak takiej weryfikacji zadeklarowało 23,91% badanych z tej grupy)⁶⁵⁸.

Mimo wszystko zdarza się – szczególnie w sytuacji ograniczonego dostępu do specjalistów, jak ma to miejsce szczególnie w placówkach publicznych – że posiadanie wyższych (niż ma to miejsce na ogół) kompetencji muzycznych – choć niekoniecznie potwierdzonych kwalifikacjami formalnymi – wydatnie ułatwia pozyskanie zatrudnienia:

„Myślę, że jednym z najistotniejszych elementów, które były brane pod uwagę podczas rekrutacji było to, iż w CV miałam napisane umiejętności: gra na gitarze i keyboardzie. Co zresztą było weryfikowane podczas moich pierwszych kroków w pracy”⁶⁵⁹.

„Podczas rozmowy kwalifikacyjnej pani dyrektor dopytała o umiejętność gry na gitarze”⁶⁶⁰.

Druga część zacytowanej powyżej wypowiedzi – korespondująca z przedstawionymi powyżej danymi pochodzącymi z ankietyzacji – wydaje się być swego rodzaju potwierdzającym regułę wyjątkiem – na podstawie długoletniej obserwacji rodzimej rzeczywistości edukacyjnej uzupełnionej licznymi rozmowami z przedstawicielami szeroko pojętego środowiska pedagogów przedszkolnych nasuwa się wniosek, iż weryfikacja

⁶⁵⁶ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

⁶⁵⁷ Źródło: badania własne, liczne rozmowy prowadzone z dyrektorami śląskich przedszkoli w latach 2013-2018 oraz podczas wieloletniej pracy zawodowej autora.

⁶⁵⁸ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

⁶⁵⁹ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem mianowanym z dnia 02. XII 2017 r.

⁶⁶⁰ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem stażystą z dnia 25. X 2017 r.

przydatności muzycznej kandydata bądź nauczyciela tak do studiów, jak i do pracy w przedszkolu najczęściej nie zachodzi wcale bądź ogranicza się do warstwy deklaratywnej, a jeśli w ogóle ma miejsce, to dokonuje się ona dopiero na gruncie zawodowym (przy czym wyraźny nacisk kładzie się – jak pisano już w części teoretycznej – na kompetencje pedagogiczne, szczególnie zaś kreatywne i organizacyjne; w dostrzeżonej przez autora praktyce oznacza to, że często miarą wysokości kompetencji muzycznych nauczyciela jest jego umiejętność umiejscowienia tych treści – czasem żenująco ubogich i/lub źle zrealizowanych – w kontekście innych, właściwych wiekowi dziecięcemu aktywności; sytuacja taka – zdaniem autora – nie powinna budzić zdziwienia o tyle, o ile trudno oczekiwać rzetelnej oceny kompetencji muzycznych od osób oceniających, które niejednokrotnie posiadają taką samą – bądź zbliżoną – historię nabywania kwalifikacji formalnych i taki sam lub nawet niższy poziom kompetencji muzycznych, skąd może wynikać – niekiedy niezrozumiały z punktu widzenia pedagogiki muzycznej – dobór subiektywnych kryteriów oceniania; wieloletnie doświadczenia własne autora pokazują, że często stosowanym w praktyce kierowania placówką kryterium przydatności nauczyciela do zawodu jest umiejętność promowania przedszkola za pomocą udziału w rozmaitych imprezach artystycznych – co czasem udaje się nauczycielom zrealizować na poziomie wysokim, innym zaś razem – nierzadko, niestety – wyznacznikiem jakości występu bywa głośność śpiewu dzieci i otrzymanego aplauzu).

Z powyższego wynika – iż – odpowiadając na pytanie szczegółowe nr 2 – należy stwierdzić, że zarówno badani pedagodzy, jak i dyrektorzy przedszkoli uznali kompetencje muzyczne za istotny czynnik determinujący sukces zawodowy nauczyciela przedszkola. Przeprowadzone badania potwierdziły zatem pierwszą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 1, przy czym okazało się, że opinia wyrażona w tej materii przez nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) nie różni się w swej istocie od opinii uzewnętrznionej przez badanych kształcących się wyłącznie w nowym systemie kształcenia (NS). Ujawniona różnica dotyczy wyłącznie odsetka badanych uznających kompetencje muzyczne za istotny czynnik warunkujący sukces zawodowy nauczyciela przedszkola (nieistotnie statystycznie wyższy odsetek w podgrupie pedagogów doświadczających dawnego systemu kształcenia – StS) – w związku z czym odrzucono drugą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 1.

Podsumowując powyższe należy stwierdzić, iż – co już sygnalizowano w części teoretycznej niniejszej dysertacji – jakkolwiek samo posiadanie przez nauczyciela przedszkola nawet wysoko rozwiniętych kompetencji muzycznych nie przesądza jeszcze

o jego sukcesie na niwie wczesnej pedagogiki muzycznej, a tym bardziej – na niwie pedagogiki w ogóle – obraz autentycznie kompetentnego nauczyciela składa się bowiem – o czym już pisano – z bardzo wielu różnorodnych obszarów kompetencji, przy czym ich ściśle – a zwłaszcza skończone – doprecyzowanie jest rzeczą co najmniej trudną, jeśli wprost nie niemożliwą – choćby w związku z ciągłymi przemianami społecznymi oraz towarzyszącym im rozwojem nauki, którą zaistniała sytuacja zmusza niejako do ustawicznego formułowania coraz to nowych w tej materii postulatów, tym nie mniej nie ulega wątpliwości, iż posiadanie przez nauczyciela wysokich kompetencji muzycznych, zwłaszcza obejmujących obszary ujawnione w toku prezentowanych tu badań jako deficytowe (o czym niżej) – jak gra na instrumencie melodycznym i (na ogół współtowarzysząca) umiejętność posługiwania się zapisem nutowym, ale też i z pozostałych obszarów – nie będąc (i słusznie) najważniejszym kryterium pozyskania/utrzymania zatrudnienia czy też ogólnej oceny pracy pedagoga – z pewnością stanowić może istotny atut zarówno w procesie rekrutacji na to stanowisko, jak i przyczynić się do znalezienia odpowiedniego dla siebie (pod kątem np. szczególnych predyspozycji) miejsca w gronie pedagogicznym placówki – ze wszystkimi płynącymi z takiej sytuacji korzyściami. Ponadto – w opinii autora – należy stwierdzić, że ujawniony niemal całkowity brak weryfikacji kompetencji muzycznych w toku rekrutacji na stanowisko nauczyciela oraz w toku ewaluacji jego pracy podyktowany jest nie tyle niedocenieniem tego obszaru przez dokonujących tych czynności dyrektorów placówek, ile raczej wynika z faktu, że dyrektorzy – znając realia – mają pełną świadomość praktycznego braku alternatywy w tym właśnie obszarze.

5.2.2. Realizacja treści muzycznych w toku kształcenia nauczycieli przedszkola oraz poziom przygotowania tej grupy do pracy na niwie wczesnej edukacji muzycznej w percepcji badanych

Trudno nie wiązać kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkoli z realizacją tych treści w ich kształceniu zawodowym. W kontekście przemian społecznych, kulturowych i oświatowych, których efektem – jak można, zdaniem autora, zasadnie skonstatować – jest odejście od dawnego systemu kształcenia nauczycieli, opartego na takich jego formach, jak liceum pedagogiczne, studium nauczycielskie czy kolegium nauczycielskie i – obecne dziś – ukierunkowanie na kształcenie wyższe – warto zadać pytanie o poziom kształcenia muzycznego, realizowanego w toku pedagogicznych studiów wyższych. W związku zaś z tym, iż zarówno wśród dyrektorów, jak i nauczycieli zatrudnionych w śląskich przedszkolach nadal obecne są osoby posiadające doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia, warto pokusić się o porównanie percepcji edukacji muzycznej w tych

dwóch systemach (czego pod względem programowym skrótowo dokonano w rozdziale 3.2 w części teoretycznej niniejszej dysertacji). Uczyniono to poprzez zróżnicowanie grupy badanych nauczycieli przedszkola ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia, ale też sięgając do opinii dyrektorów przedszkoli, wykładowców przedmiotów muzycznych i doradców metodycznych, słowem: osób posiadających rzetelną wiedzę w rzeczonym zakresie. Obraz uzyskany za pomocą strategii ilościowej doprecyzowano stosując orientację jakościową.

Zamieszczona poniżej tabela 22 przedstawia (korespondującą z duchem przytoczonych w dalszej części tego podrozdziału wypowiedzi) percepcję badanych nauczycieli przedszkola w zakresie poziomu realizacji treści muzycznych, zachodzącego w toku akademickiego systemu kształcenia.

Tabela 22. Poziom przygotowania do realizacji treści muzycznych przewidzianych podstawą programową możliwy do uzyskania w obecnym akademickim systemie kształcenia – ocena badanych nauczycieli przedszkola, zróżnicowana ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia

| Nauczyciele z doświadczeniem uczestnictwa w starym systemie kształcenia (StS) ocenili system akademicki pod względem realizowania treści muzycznych: | | | | | | |
|---|----------------|---------------------|--------------|-------------------|---------------|---------|
| | Nie mam zdania | Poziom bardzo niski | Poziom niski | Poziom przeciętny | Poziom wysoki | Razem |
| N (StS) | 13 | 21 | 27 | 21 | 1 | 83 |
| % (StS) | 15,66% | 25,30% | 32,53% | 25,30% | 1,21% | 100,00% |
| Nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne wyłącznie w systemie akademickim (NS), ocenili ów system pod względem realizowania treści muzycznych: | | | | | | |
| | Nie mam zdania | Poziom bardzo niski | Poziom niski | Poziom przeciętny | Poziom wysoki | Razem |
| N (NS) | 31 | 37 | 94 | 137 | 5 | 304 |
| % (NS) | 10,20% | 12,17% | 30,92% | 45,07% | 1,64% | 100,00% |
| N (StS+NS) | 44 | 58 | 121 | 158 | 6 | 387 |
| % (StS+NS) | 11,37% | 14,99% | 31,26% | 40,83% | 1,55% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Tabela 22 pokazuje, że **akademicki system kształcenia nauczycieli oceniony został przez samych pedagogów przedszkolnych (ogółem) pod kątem poziomu przygotowania do realizowania treści muzycznych na tym etapie generalnie nisko (aż 46,25%)**, drugą – choć nieco mniej liczną kategorią odpowiedzi – stanowiła ocena przeciętna (40,83%). **Jednoznacznie wysoko oceniła ów system znikoma liczba badanych (łącznie 1,55%)**, co wpisuje się w sygnalizowaną wyżej retorykę krytykującą obecne rozwiązania systemowe. Różnicowanie w zakresie poszczególnych kategorii wyrażonych ocen ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w starym (StS, N=83) i nowym, akademickim

systemie kształcenia nauczycieli (NS, N=304) pokazało, iż nauczyciele, posiadający doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia, okazali się podgrupą niżej oceniającą obecny system kształcenia tej grupy zawodowej (o 13,13% więcej wskazań „Bardzo nisko”, o 1,61% więcej „Nisko” oraz o 19,77% mniej wskazań „Przeciętnie”), za to częściej wyrażającą brak opinii (o 5,46% więcej wskazań „Nie mam zdania” – zdarzały się przypadki, że starsi nauczyciele sygnalizowali w rozmowach bezpośrednich brak rozeznania w kształcie obecnego systemu edukacji akademickiej, co – w opinii autora oraz samych respondentów – można tłumaczyć m. in. znacznym interwałem czasowym). Jednak obliczony na podstawie danych zawartych w tabeli 22 współczynnik χ^2 wyniósł 15,587 z prawdopodobieństwem obserwowanym $p=0,004$, co oznacza, że różnica ta okazała się statystycznie istotna.

Tabela 23. Poziom przygotowania nauczycieli przedszkola do realizacji treści muzycznych przewidzianych podstawą programową możliwy do uzyskania w obecnym akademickim systemie kształcenia – ocena badanych dyrektorów przedszkoli

| | Nie mam zdania | Poziom bardzo niski | Poziom niski | Poziom przeciętny | Poziom wysoki | Razem |
|---|----------------|---------------------|--------------|-------------------|---------------|----------------|
| N | 1 | 4 | 21 | 20 | 0 | 46 |
| % | 2,17% | 8,70% | 45,65% | 43,48% | 0% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Badani dyrektorzy śląskich placówek przedszkolnych ocenili obecny akademicki system kształcenia nauczycieli przedszkoli nieco ostrzej niż miało to miejsce w przypadku grupy poprzedniej, a więc w ponad połowie nisko (łącznie 54,35% dyrektorów, zatem odsetek tych kategorii odpowiedzi wyższy niż w przypadku ogółu przebadanych nauczycieli o 8,10%); odnotowano też nieznacznie wyższy odsetek wskazań świadczących o ocenie przeciętnej (więcej o 2,65%) przy całkowitym braku wskazań w obszarze oceny wysokiej. Jeśli zaś chodzi o porównanie dawnego i obecnego systemu kształcenia nauczycieli tego etapu pod kątem skuteczności przekazywania treści muzycznych, zdecydowana większość ankietowanych dyrektorów przedszkoli (aż 89,13%) wystawiła w tym względzie wyższą ocenę dawnemu systemowi, argumentując swoje stanowisko przede wszystkim (znacznie) wyższą liczbą godzin poświęconych na realizację treści muzycznych (przy równoczesnym większym ich zróżnicowaniu), rzetelnie prowadzoną i długotrwałą nauką gry na instrumencie melodycznym oraz licznymi praktykami. Tylko 8,70% respondentów z tej grupy uznało oba systemy za równoważne w tym obszarze, brak zdania

zadeklarowała tylko jedna osoba (2,17%). Nikt nie uznał systemu akademickiego za skuteczniejszy w rzeczowej materii⁶⁶¹.

W świetle powyższego nie ulega wątpliwości, że **dyrektorzy przedszkoli** – poza bardzo rzadkimi przypadkami posiadania przez nauczycieli tego etapu naprawdę wysokich kwalifikacji formalnych (i tym samym pewnych kompetencji specjalistycznych) w obszarze pedagogiki muzycznej – **w bezpośrednich rozmowach najwyżej ocenili kompetencje pedagogiczno-muzyczne tych pedagogów, którzy pobierali naukę w jednej z form dawnego systemu kształcenia nauczycieli**. Zresztą, **niemal wszyscy badani (mający jakiegokolwiek – nawet niekoniecznie oparte na osobistym doświadczeniu uczestnictwa – porównanie pomiędzy dwoma systemami kształcenia) pod względem efektywności edukacji muzycznej – szczególnie w kontekście jej przydatności do pracy w przedszkolu – jednoznacznie wyżej oceniali dawny system kształcenia**⁶⁶², czego trafnym podsumowaniem mogą być dosłowne cytaty zanotowane podczas rozmów bezpośrednich i wywiadów z dyrektorami śląskich przedszkoli, nauczycielami, doradcami metodycznymi, podmiotami zewnętrznymi realizującymi wczesną edukację muzyczną oraz wykładowcami przedmiotów muzycznych działających na terenie woj. śląskiego uczelni wyższych przygotowujących do pracy w charakterze nauczyciela przedszkola (z zachowaniem oryginalnej formy wypowiedzi):

„Znam dwie osoby w okolicy grające, starsze (po SN). Młodszych grających nie znam (...) Z perspektywy czasu myślę, że [SN – przyp. aut.] były to bardzo dobre szkoły – kto chciał się nauczyć, wyniósł bardzo dużo. Tam treści muzyczne postrzegane były bardzo poważnie, umiejętności weryfikowano i egzekwowano bardzo stanowczo i konsekwentnie (...), bezcenna wiedza muzyczna ogólna oraz metodyczna z tego zakresu były tam możliwa do pozyskania (...) Obserwując studentów [studiujących w obecnym systemie, obserwacja przy okazji praktyk – przyp. aut.] można stwierdzić, że nie jest dobrze. Widać ewidentne braki w ogólnej wiedzy muzycznej i metodycznej, ograniczają się do nauki piosenek i zabaw ruchowych, zdarzają się ekstremalnie proste instrumentacje, jednak o bardzo niskim stopniu uporządkowania”⁶⁶³.

⁶⁶¹ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

⁶⁶² Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie prowadzone z dyrektorami śląskich przedszkoli w latach 2013-2018.

⁶⁶³ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem dyplomowanym z dnia 17. XII 2015 r.

„Grają [na instrumentach melodycznych – przyp. aut.] tylko nauczyciele po SN, natomiast nigdy jeszcze nie spotkałam grającego nauczyciela po studiach uniwersyteckich”⁶⁶⁴.

„Grają [na instrumentach melodycznych, tu: na pianinie – przyp. aut.] tylko panie po dawnym SN, młodsze nie potrafią. Obecnie [w toku kształcenia akademickiego – przyp. aut.] nie ma wystarczającej liczby godzin [przeznaczonych na realizację treści muzycznych – przyp. aut.]”⁶⁶⁵

„Myślę, że [kolegia nauczycielskie i SN – przyp. aut.] były to instytucje, które rzetelnie przygotowywały nauczycieli pod każdym względem. Mam koleżanki, które je kończyły i są bardzo dobrymi fachowcami”⁶⁶⁶.

„Z rozmów prowadzonych z koleżankami starszymi wiekiem i doświadczeniem od siebie zauważam, że nauczyciele, którzy ukończyli studium nauczycielskie w znaczny sposób przewyższają wiedzę [tych, którzy nie uczestniczyli w tych formach kształcenia – przyp. aut.], ponieważ posiadały zdecydowaną większość zajęć praktycznych, nakierowanych na praktyczne umiejętności nauczyciel. Zauważam znaczne braki w umiejętnościach młodych nauczycieli po studiach wyższych, we wszystkich wskazanych zakresach”⁶⁶⁷.

„[Dawny system kształcenia nauczycieli oceniam – przyp. aut.] bardzo wysoko; nauczyciele z poprzedniego systemu byli wszechstronnie przygotowani do pracy z dziećmi, a na dodatek mieli za sobą wiele godzin praktyk (...) [obecny akademicki system kształcenia nauczycieli oceniam – przyp. aut.] źle, a w niektórych przypadkach bardzo źle”⁶⁶⁸.

„Bardzo słaby poziom [realizowania treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia nauczycieli – przyp. aut.]”⁶⁶⁹.

„[Dawny system kształcenia nauczycieli przedszkola pod kątem realizacji treści muzycznych oceniam – przyp. aut.] znacznie wyżej niż obecny (obowiązkowy egzamin predyspozycji, więcej godzin muzyki, gra na fortepianie, obowiązkowy chór itd.”⁶⁷⁰

„Dawny system był niewątpliwie lepszy, gdyż kładł nacisk na kompetencje praktyczne (w tym muzyczne), przewidywał dłuższy okres kształcenia, nastawiony był na bezpośredni kontakt z placówkami oświatowymi. Obecne rozproszenie kształcenia pedagogicznego nauczycieli na ośrodki akademickie różnej specjalizacji głównej (politechniczne, biznesowe,

⁶⁶⁴ Źródło: badania własne, rozmowa bezpośrednia z dyrektorem przedszkola z dnia 14. IV 2016 r.

⁶⁶⁵ Źródło: badania własne, rozmowa bezpośrednia z dyrektorem przedszkola z dnia 03. XI 2016 r.

⁶⁶⁶ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem mianowanym z dnia 02. XII 2017 r.

⁶⁶⁷ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem kontraktowym z dnia 21. XI 2017 r.

⁶⁶⁸ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z doradcą metodycznym z dnia 13. IX 2017 r.

⁶⁶⁹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z dyrektorem przedszkola z dnia 26. XI 2017 r.

⁶⁷⁰ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 04. I 2018 r.

handlowe itp.) spowodował, że sfera przygotowania nauczycieli postrzegana jest przez tych organizatorów jako „egzotyczna”. Ośrodki te nie są do końca przygotowane mentalnie, organizacyjnie, lokalowo i kadrowo do prowadzenia powierzonych zadań”⁶⁷¹.

„System kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego w kolegiach i studiach nauczycielskich uważam za bardzo dobrze przygotowujący do podjęcia obowiązków. Istotne były skorelowane z zajęciami metodyki muzyki zajęcia praktyczne w placówkach przedszkolnych i w szkole w klasach I-III, gdzie student hospitował i podejmował próby prowadzenia zajęć pod opieką specjalisty muzyki, który mógł wskazać rozwiązania i skorygować ewentualne niedociągnięcia”⁶⁷².

„Poprzedni system kształcenia był bardzo dobry, ponieważ kładziono nacisk, aby absolwent kończący kolegia czy studium nauczycielskie realizował bez żadnych trudności wszystkie formy edukacji przedszkolnej, m. in. plastycznej, muzycznej (...) W obecnym systemie kształcenia treści muzyczne realizowane są w bardzo wąskim zakresie”⁶⁷³.

Zasadność ukazanej powyżej percepcji potwierdzają też liczne poczynione przez autora obserwacje oraz zgromadzone tygodniowe arkusze rejestracji czasu i formy aktywności muzycznej nauczyciela, z których wynika, że (wysoko oceniane przez grono pedagogiczne) zajęcia muzyczne z wykorzystaniem umiejętności gry na instrumencie melodycznym (tu: na pianinie) w istocie prowadzą nauczyciele posiadający doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia, ewentualnie połączone z dodatkowym kształceniem muzycznym⁶⁷⁴.

Zacytowane powyżej wypowiedzi badanych – wiernie oddające nastawienie, z jakim autor niniejszej dysertacji spotykał się w czasie prowadzenia prezentowanych badań – wskazują wyraźnie, że (jak już pisano) **oceniają oni jednoznacznie wyżej dawny, oparty o zaniechane już dziś formy system kształcenia nauczycieli**, nie szczędzą zaś słów krytyki pod adresem systemu obecnego – zastrzeżenia dotyczą zresztą nie tylko treści muzycznych, ale – generalnie – koncentrują się na sygnalizowanej przez respondentów ogólnej powierzchowności kształcenia akademickiego, powodowanej (w głównej mierze) brakiem czasu – zbyt niską liczbą godzin, charakterystyczną dla naszych czasów „ekspresowością”, ale też dostrzeganymi przez respondentów niedostatkami w obszarze aplikacyjnego wymiaru przekazywanych treści.

⁶⁷¹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 10. IV 2018 r.

⁶⁷² Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 18. II 2018 r.

⁶⁷³ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z podmiotem zewnętrznym realizującym wczesne kształcenie muzyczne w przedszkolu niepublicznym z dnia 05. II 2016 r.

⁶⁷⁴ Źródło: badania własne, liczne obserwacje zajęć prowadzone przez autora w latach 2013-2018 oraz tygodniowe arkusze rejestracji czasu i formy aktywności muzycznej nauczyciela.

W świetle powyższego wydaje się zatem, że – odpowiadając na szczegółowe pytanie badawcze nr 3 – w pewnym uproszczeniu można pokusić się o konkluzję, iż zarówno badani nauczyciele, jak i dyrektorzy przedszkoli – wypowiadając się zarówno w orientacji ilościowej, jak i jakościowej – ocenili efektywność przekazywania treści muzycznych w obecnym akademickim systemie kształcenia generalnie nisko (co harmonizuje też z własnymi doświadczeniami zawodowymi autora i w związku z tym – pozostaje w zgodzie z – początkowo ostrożną – powziętą przezeń prognozą w tym zakresie), przy czym ocenę tę na ogół uzasadniano przede wszystkim bardzo niskim poziomem umiejętności w zakresie gry na instrumencie melodycznym oraz (odczuwalnym w akademickim systemie edukacji zawodowej tej grupy zawodowej) małym (relatywnie do dawnego systemu kształcenia) wymiarem różnego rodzaju zajęć praktycznych, zwłaszcza zaś obowiązkowych praktyk w przedszkolu. Pojawiły się też pojedyncze głosy wskazujące jako przyczynę oceny negatywnej brak wstępnej selekcji kandydatów podczas rekrutacji na studia wyższe, mały wymiar godzin przeznaczonych w programach uczelni wyższych na realizowanie przedmiotów muzycznych, a także niski poziom podstawowych zdolności muzycznych i predyspozycji wokalnych⁶⁷⁵. Potwierdzono tym samym pierwszą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 2 i nr 3, przy czym stwierdzono, że opinia wyrażona w tej materii przez nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) nie różni się w swej istocie od opinii uzewnętrznionej przez badanych kształcących się wyłącznie w nowym systemie kształcenia (NS). Ujawniona różnica dotyczy wyłącznie odsetka badanych wystawiających poziomowi przygotowania do realizowania treści muzycznych możliwemu do uzyskania w toku pedagogicznych studiów akademickich negatywną ocenę (statystycznie istotnie wyższy odsetek ocen negatywnych w podgrupie pedagogów doświadczających dawnego systemu kształcenia – StS) – w związku z czym odrzucono drugą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 2 oraz nr 3.

⁶⁷⁵ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli; także liczne rozmowy bezpośrednie prowadzone z przedstawicielami tej grupy w latach 2013-2018 oraz w związku z długoletnią pracą zawodową autora.

Tabela 24. Samoocena adekwatności własnego ogólnego przygotowania muzycznego w grupie badanych nauczycieli przedszkola w zakresie atrakcyjnego i efektywnego prowadzenia zajęć muzycznych, zróżnicowana ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia

| Nauczyciele z doświadczeniem starego systemu kształcenia (StS) | | | | |
|--|---------------|---------------|------------------|----------------|
| | Tak | Nie | Częściowo | Razem |
| N (StS) | 42 | 8 | 33 | 83 |
| % (StS) | 50,60% | 9,64% | 39,76% | 100,00% |
| Nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne wyłącznie w systemie akademickim (NS) | | | | |
| | Tak | Nie | Częściowo | Razem |
| N (NS) | 126 | 62 | 116 | 304 |
| % (NS) | 41,45% | 20,39% | 38,16% | 100,00% |
| N (StS+NS) | 168 | 70 | 149 | 387 |
| % (StS+NS) | 43,41% | 18,09% | 38,50% | 100% |

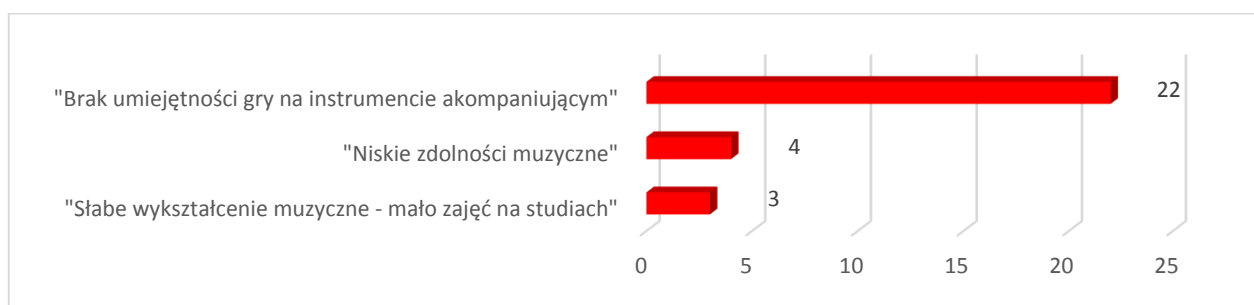
Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Jak pokazują dane zestawione w powyższej tabeli 24, **większość spośród ogółu badanych nauczycieli (43,41%) uznała swoje ogólne przygotowanie muzyczne za wystarczające (adekwatne) do atrakcyjnego i efektywnego prowadzenia zajęć muzycznych na etapie wychowania przedszkolnego, nieco mniej liczna grupa (38,50%) określiła poziom tego przygotowania jako częściowo wystarczający**, przy czym niektórzy wskazali (przedstawione na wykresie 1) uzasadnienia negatywne i (zobrazowane na wykresie 2) pozytywne własnych odpowiedzi z tej kategorii (więcej osób umotywowало swą odpowiedź podając uzasadnienie pozytywne). **Można więc – odpowiadając na szczegółowe pytanie badawcze nr 4 – stwierdzić, że w świetle przytaczanych w części teoretycznej niniejszej dysertacji niektórych stanowisk oraz stosunkowo bogatych doświadczeń zawodowych autora – nie bez pewnego zdziwienia – uznać, że samoocena ta w 81,91% jawi się w tej grupie jako generalnie pozytywna, co jest równoznaczne z przyjęciem pierwszej części szczegółowej hipotezy badawczej nr 4.**

Zróżnicowanie grupy ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia ukazało w podgrupie nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w starym systemie kształcenia (StS) wyższy (o 9,15%) odsetek osób oceniających swoje przygotowanie muzyczne jako wystarczające do atrakcyjnego i efektywnego prowadzenia zajęć muzycznych w przedszkolu oraz niższy (o 10,75%) odsetek respondentów uznających swoje przygotowanie w tym obszarze za niewystarczające. **Zatem – w kontekście weryfikacji drugiej części szczegółowej hipotezy badawczej nr 4 – należy stwierdzić, że obie podgrupy badanych nauczycieli, wyodrębnione z uwagi**

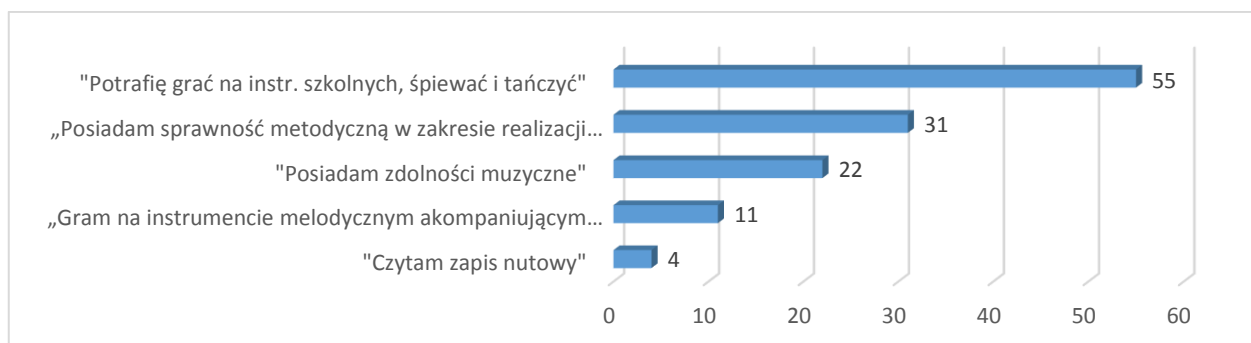
na uczestnictwo w dawnym systemie kształcenia oceniły swoje przygotowanie do należytego przekazywania treści muzycznych w przedszkolu jako wystarczające, zaś ujawnione różnice dotyczą jedynie odsetka badanych wyrażających poszczególne kategorie oceny (wyższy odsetek ocen pozytywnych stwierdzono w podgrupie pedagogów z doświadczeniem dawnego systemu kształcenia – StS – jednak obliczony na podstawie danych zawartych w tabeli 24 współczynnik χ^2 wyniósł 5,473 z prawdopodobieństwem obserwowanym $p=0,065$, co oznacza, że różnica ta okazała się statystycznie nieistotna, choć można tu zauważyć tendencję do różnic) – **odrzucono zatem drugą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 4**. Koresponduje to z przytaczanymi wyżej stanowiskami uwidocznionymi w wywiadach i rozmowach, znajduje też potwierdzenie w licznych nieskategoryzowanych obserwacjach zajęć prowadzonych przez nauczycieli z tej podgrupy, którzy – generalnie – poza wyższym poziomem kompetencji muzycznych odznaczali się też (na ogół) większymi umiejętnościami metodycznymi oraz – niekiedy – kreatywnością (co łatwiej zrozumieć, gdy weźmie się pod uwagę – poza oczywistymi różnicami w programach kształcenia pomiędzy starym i nowym systemem edukacji nauczycieli – także całkiem odmienną dawniej sytuację, jeśli chodzi o dostęp do wszelkiego rodzaju pomocy dydaktycznych, które na ogół należało wykonać samodzielnie od podstaw; przekonanie o skuteczniejszym w dawnym systemie kształcenia przekazywaniu treści muzycznych oraz – w szerokim rozumieniu – o nauczaniu bardziej zorientowanym na wymiar aplikacyjny, co szczególnie przydatne w edukacyjnej codzienności – wyrazili w bezpośrednich rozmowach wszyscy bez wyjątku badani dyrektorzy przedszkoli, osoby posiadające stosowną wiedzę oraz nauczyciele mający porównanie pomiędzy tymi dwoma systemami).

Wykres 1. Uzasadnienie negatywne odpowiedzi „Moje przygotowanie [do realizacji treści muzycznych w przedszkolu] jest częściowo wystarczające”
(grupa badanych nauczycieli przedszkola; możliwość wskazań wielokrotnych)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Wykres 2. Uzasadnienie pozytywne odpowiedzi „Moje przygotowanie [do realizacji treści muzycznych w przedszkolu] jest częściowo wystarczające”
(grupa badanych nauczycieli przedszkola; możliwość wskazań wielokrotnych)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Dane przedstawione na wykresie 1 pokazują, że wśród negatywnych uzasadnień wyboru odpowiedzi „Moje przygotowanie [do realizacji treści muzycznych w przedszkolu] jest częściowo wystarczające” przeważało poczucie braku umiejętności gry na instrumencie akompaniującym, co zresztą potwierdzają wywiady, rozmowy i wieloletnie obserwacje bezpośrednie autora, a także bardzo mała liczba wskazań tej umiejętności wśród uzasadnień pozytywnych (co pokazano na wykresie 2 i co wynika też z przedstawionej szerzej w podrozdziale 6.3 samooceny; warto w tym miejscu zauważyć, że 45,45% spośród tych badanych pedagogów, którzy wskazali na fakt, iż potrafią grać na instrumencie melodycznym, posiadało doświadczenie dodatkowego kształcenia muzycznego). Do zaniedbanych obszarów kompetencji muzycznych nauczyciele wychowania przedszkolnego zaliczyli też umiejętność posługiwania się zapisem nutowym.

Tabela 25. Adekwatność przygotowania środowiska nauczycieli przedszkola do realizowania treści muzycznych zawartych w podstawie programowej w percepcji tej grupy zawodowej, różnicowane ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia

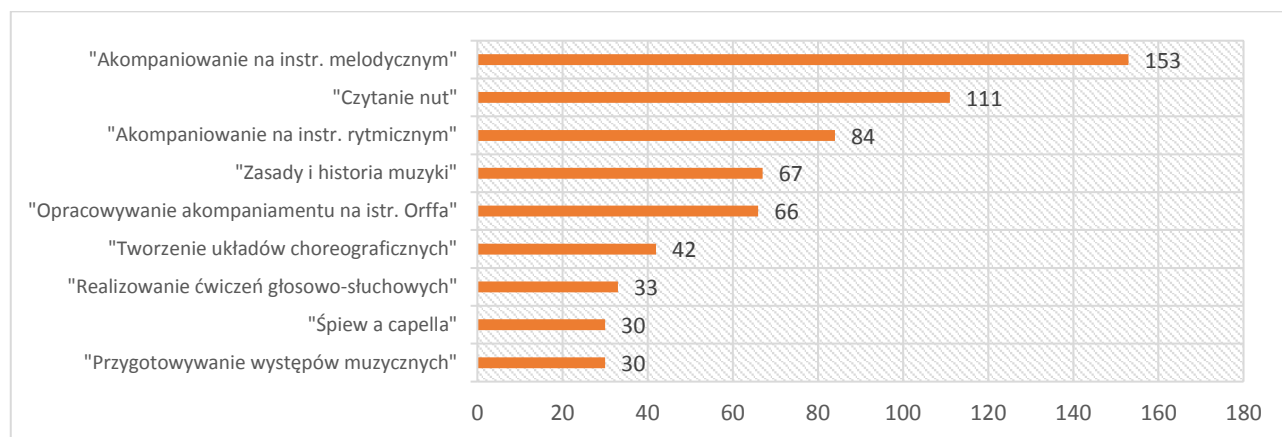
| Czy uważa Pani/Pan, że przygotowanie muzyczne nauczycieli przedszkoli jest wystarczające do realizowania treści muzycznych podstawy programowej? | | | | |
|---|---------------|---------------|------------------|----------------|
| Nauczyciele z doświadczeniem starego systemu kształcenia (StS) | | | | |
| | Tak | Nie | Częściowo | Razem |
| N (StS) | 29 | 14 | 40 | 83 |
| % (StS) | 34,94% | 16,87% | 48,19% | 100,00% |
| Nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne wyłącznie w systemie akademickim (NS) | | | | |
| | Tak | Nie | Częściowo | Razem |
| N (NS) | 118 | 41 | 145 | 304 |
| % (NS) | 38,81% | 13,49% | 47,70% | 100,00% |
| N (StS+NS) | 147 | 55 | 185 | 387 |
| % (StS+NS) | 37,99% | 14,21% | 47,80% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Zestawione w powyższej tabeli dane pokazują, że **badani nauczyciele przedszkola generalnie ocenili przygotowanie muzyczne swojego środowiska jako wystarczające (37,99% ogółu) lub częściowo wystarczające (47,80%) do właściwego realizowania treści muzycznych wynikających z podstawy programowej**, przy czym należy zauważyć, że – w porównaniu do samooceny własnego przygotowania (por. tabela 24) – respondenci wykazali wyższy poziom krytycyzmu niż w odniesieniu do samych siebie. Nieznacznie ostrzejszą ocenę sformułowali względem przygotowania do tej działalności badanej grupy zawodowej pedagodzy posiadający doświadczenie uczestnictwa w starym systemie kształcenia, co – w świetle wielokrotnie wyrażanych podczas licznych rozmów bezpośrednich opiniach badanych – może wynikać z możliwości – wprawdzie subiektywnego – porównania jakości nauczycielskiej edukacji muzycznej w większym przedziale czasowym, ale też i z rosnącej wraz z (refleksyjnym) doświadczeniem świadomością realnej trudności zadań stojących przed nauczycielem tego etapu (jednak obliczony na podstawie danych zawartych w tabeli 25 współczynnik χ^2 wyniósł 0,786 z prawdopodobieństwem obserwowanym $p=0,675$, co oznacza, że różnica ta okazała się statystycznie nieistotna). Z kolei wskazane przez badanych obszary deficytów w przygotowaniu do realizowania treści muzycznych (wykres 3) potwierdzają istnienie w tej grupie przekonania o zaniedbaniu szczególnie

umiejętności w zakresie gry na instrumencie melodycznym oraz – częściowo z nią związanej – znajomości notacji muzycznej.

Wykres 3. Obszary deficytów w przygotowaniu nauczycieli przedszkola do realizowania treści muzycznych zawartych w podstawie programowej w percepcji tej grupy zawodowej – wskazania respondentów (wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Grupą nieco bardziej zachowawczą w ocenie przygotowania nauczycieli przedszkola do realizowania treści muzycznych zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego okazali się przebadani dyrektorzy śląskich przedszkoli – ich percepcję w tym obszarze przedstawiono poniżej w tabeli 26.

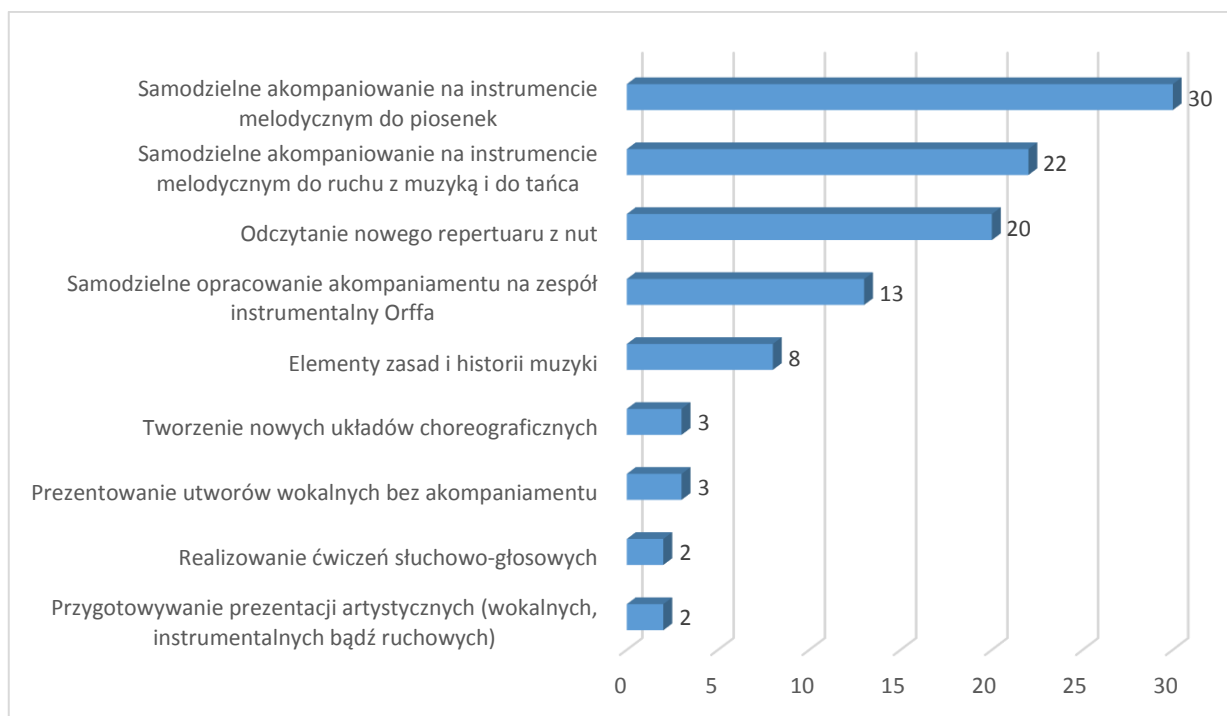
Tabela 26. Adekwatność przygotowania nauczycieli przedszkola do realizacji treści muzycznych przewidzianych podstawą programową – percepcja dyrektorów śląskich placówek wychowania przedszkolnego

| Czy uważa Pani/Pan, że przygotowanie muzyczne nauczycieli przedszkoli jest wystarczające do realizowania treści muzycznych podstawy programowej? | | | | |
|--|--------|--------|-----------|---------|
| | Tak | Nie | Częściowo | Razem |
| N | 8 | 7 | 31 | 46 |
| % | 17,39% | 15,22% | 67,39% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Jak pokazują zestawione powyżej dane, **mniejszy (o 20,60% niż miało to miejsce w przypadku ogółu grupy nauczycieli) odsetek badanych dyrektorów śląskich przedszkoli uznał przygotowanie pedagogów przedszkolnych do prawidłowego realizowania treści muzycznych zawartych we właściwej podstawie programowej za wystarczające, zaś większy (o 19,59%) wybrał opcję „Częściowo”, sygnalizując równocześnie dostrzeżone obszary deficytów w tym zakresie (wykres 4).**

Wykres 4. Obszary deficytów w przygotowaniu nauczycieli przedszkola do realizowania treści muzycznych zawartych w podstawie programowej w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli – wielokrotne wskazania respondentów



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Patrząc na zamieszczony powyżej wykres 4 należy skonstatować, iż badani dyrektorzy przedszkoli – generalnie – wyodrębnili w zasadzie te same obszary deficytów w przygotowaniu muzycznym pedagogów przedszkolnych, co poddani ankietyzacji nauczyciele (przede wszystkim brak umiejętności gry na instrumencie melodycznym, nieznanomość zapisu nutowego uniemożliwiająca samodzielne odczytanie nowego repertuaru, niska sprawność w zakresie samodzielnego opracowywania instrumentacji orffowskich oraz braki w ogólnej wiedzy muzycznej). Potwierdzają to zarówno liczne rozmowy bezpośrednie, jak i osobiste doświadczenia zawodowe autora⁶⁷⁶.

Badani rodzice dzieci przedszkolnych w przeważającej części uznali, iż nauczyciele przedszkola są należycie przygotowani do realizacji zajęć muzycznych w przedszkolu (75,88%) – zdanie przeciwne wyraziło jedynie 8,22% respondentów, brak wiedzy w tym zakresie wskazało 15,90% ankietowanych (co zresztą koresponduje z opisanym niżej w niniejszym podrozdziale korzystnym obrazem poziomu wychowania muzycznego w przedszkolu w percepcji tej grupy)⁶⁷⁷. W licznych rozmowach bezpośrednich

⁶⁷⁶ Źródło: badania własne, rozmowy bezpośrednie z nauczycielami przedszkola prowadzone w latach 2013-2018 oraz w związku z długoletnią pracą zawodową autora.

⁶⁷⁷ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych.

respondenci z tej grupy informowali, że głównym wyznacznikiem wyrażanej przez nich oceny jest przede wszystkim (subiektywnie postrzegana) jakość wydarzeń artystyczno-kulturalnych oraz wewnętrznych imprez okolicznościowych z udziałem ich dzieci, ale też i fakt, że najmłodsi lubią muzykę, często i chętnie tańczą i śpiewają po powrocie do domu⁶⁷⁸. Mimo tej korzystnej percepcji kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola niektórzy badani rodzice wskazywali (wybór wielokrotny) na istnienie wśród tych kompetencji obszarów zaniedbanych, do których zaliczono zwłaszcza grę na instrumencie melodycznym (236 wskazań). Znacznie mniejszy odsetek badanych dostrzegł deficyty w obszarze znajomości zasad muzyki i zapisu nutowego (73 wskazania), umiejętności tanecznych (73 wskazania) i ogólnej wiedzy muzycznej wraz ze znajomością literatury muzycznej (62 wskazania). Najmniej osób dostrzegło zaniedbania w umiejętnościach wokalnych nauczycieli przedszkola (56 wskazań) i w zakresie umiejętności gry na instrumentach rytmicznych (55 wskazań). Trzeba tu jednak nadmienić, że zasygnalizowaną ocenę wyraziło jedynie 23,25% respondentów z tej grupy – aż 46,58% ankietowanych wskazało na brak zdania w tej kwestii, natomiast brak deficytów zasygnalizowało 30,16% badanych⁶⁷⁹. **Można zatem stwierdzić, że ujawniona w opisywanej grupie percepcja deficytów w kompetencjach muzycznych pedagogów przedszkolnych pokrywa się z percepcją samych badanych z grupy nauczycieli i dyrektorów przedszkoli przede wszystkim w obszarze umiejętności gry na instrumencie melodycznym, znajomości zasad muzyki i zapisu nutowego oraz ogólnej wiedzy muzycznej.**

Przedstawione wyniki badań pokazują, że – udzielając odpowiedzi na szczegółowe pytanie badawcze nr 5 – należy stwierdzić, iż zarówno badani pedagodzy, jak dyrektorzy przedszkoli i rodzice dzieci przedszkolnych ocenili adekwatność przygotowania ogółu środowiska nauczycieli przedszkola do realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej jako zadowalającą, co równocześnie potwierdza pierwszą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 5. Jeśli chodzi o drugą część tej hipotezy, to obie podgrupy badanych nauczycieli, wyodrębnione ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia oceniły opisywany tu aspekt przygotowania środowiska pedagogicznego do działań muzycznych na etapie przedszkola tak samo, czyli jako generalnie adekwatne do potrzeb, zaś ujawnione statystycznie nieistotne różnice pomiędzy wyrażoną przez

⁶⁷⁸ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z rodzicami dzieci przedszkolnych, prowadzone w latach 2013-2018.

⁶⁷⁹ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych.

te podgrupy oceną dotyczą jedynie odsetka badanych wskazujących poszczególne kategorie oceny (jak już pisano – nieco ostrzejszą ocenę w tym względzie sformułowali nauczyciele uczestniczący w dawnym systemie kształcenia – StS) – zatem odrzucono drugą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 5.

W świetle przedstawionych powyżej opinii badanych należy stwierdzić, że za najbardziej zaniedbane obszary w przygotowaniu muzycznym nauczycieli przedszkola uznali oni zgodnie umiejętność gry na instrumentach melodycznych, znajomość zasad muzyki i posługiwanie się zapisem nutowym oraz ogólną wiedzę muzyczną, co stanowi odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 7 oraz potwierdza szczegółową hipotezę badawczą nr 7. Waga – zwłaszcza pierwszych dwóch – obszarów dla poprawnego i pełnego, swobodnego posługiwania się w pracy wychowawczo-dydaktycznej wszystkimi aktywnościami muzycznymi wydaje się nie budzić wątpliwości, gdyż – poza podstawowymi zdolnościami muzycznymi oraz obiektywnymi warunkami wokalnymi i ruchowymi – te dwa wyodrębnione obszary kompetencji muzycznych mają bezpośredni wpływ na wykonawstwo, a więc na przykład muzyczny, jaki dany pedagog będzie dawał najmłodszemu poprzez swoją pracę.

Przytoczona percepcja przygotowania muzycznego nauczycieli przedszkola do realizowania treści muzycznych – w tym wyodrębnione przez badanych obszary deficytów w poszczególnych zakresach tego przygotowania – stwarza przestrzeń do dyskusji na temat oczekiwań respondentów formułowanych pod adresem uczelni wyższych, odpowiedzialnych obecnie za przygotowanie zawodowe – w tym i muzyczne – przyszłych pedagogów tego etapu edukacji.

Rozpatrując dalej funkcjonowanie ośrodków akademickich pod kątem realizowania treści muzycznych trudno nie zadać pytania o adekwatność wymiaru godzin przewidzianych na przekazywanie wiedzy i umiejętności z obszaru szeroko pojętej muzyki, co – w kontekście percepcji badanych – uczyniono poniżej.

Aby można było zasadnie mówić o (perspektywie osiągnięcia) pełni przygotowania do realizacji zadań z obszaru dydaktyki muzycznej w wychowaniu przedszkolnym, niewątpliwą koniecznością wydaje się być zapewnienie w toku kształcenia przyszłych pedagogów wystarczającej liczby godzin, przewidzianych w planach studiów na skuteczne przekazanie niezbędnej wiedzy i umiejętności. **Istotnym czynnikiem ograniczającym kompetencje muzyczne środowiska – w opinii badanych – jest rekordowo niska liczba godzin w edukacji przyszłych nauczycieli przeznaczonych na zagadnienia związane z szeroko pojmowaną muzyką oraz na praktyczne zastosowanie pozyskanej (choć**

niekoniecznie utrwalonej) wiedzy teoretycznej, co znalazło swój wyraz w często spotykanych przez autora w toku prowadzonych badań sformułowaniach:

„Brak czasu na wszystko, podejście <<byle zrealizować>> podstawowe rzeczy, zasygnalizować tylko, że są...”⁶⁸⁰.

„[Niski poziom w obszarze kompetencji muzycznych nauczycieli wychowania przedszkolnego – przyp. aut.] wynika z braku pozyskania pewnych umiejętności w czasie studiów. Uważam, że jest to najbardziej zaniedbany i pomijany zakres edukacji przyszłych nauczycieli. Bardzo mała ilość godzin praktycznych”⁶⁸¹.

Adekwatność wyrażonych powyżej ocen do nastawienia badanej grupy jednoznacznie potwierdza poniższa tabela 27 – ukazująca, w jaki sposób badani nauczyciele postrzegają wymiar godzin poświęconych zagadnieniom muzycznym w ich akademickim kształceniu.

Tabela 27. Adekwatność liczby godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych w obecnym akademickim systemie kształcenia – w percepcji nauczycieli przedszkola, zróżnicowana ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli

| Nauczyciele z doświadczeniem starego systemu kształcenia (StS) | | | | | |
|--|---------------|--------------|---------------|---------------|----------------|
| | Nie wiem | Zbyt wysoka | Wystarczająca | Zbyt niska | Razem |
| N (StS) | 12 | 1 | 9 | 61 | 83 |
| % (StS) | 14,46% | 1,21% | 10,84% | 73,49% | 100,00% |
| Nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne wyłącznie w systemie akademickim (NS) | | | | | |
| | Nie wiem | Zbyt wysoka | Wystarczająca | Zbyt niska | Razem |
| N (NS) | 35 | 3 | 56 | 210 | 304 |
| % (NS) | 11,51% | 0,99% | 18,42% | 69,08% | 100,00% |
| N (StS+NS) | 47 | 4 | 65 | 271 | 387 |
| % (StS+NS) | 12,14% | 1,03% | 16,80% | 70,03% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Tabela 27 pokazuje, że – **ogółem** – zdecydowana większość badanych nauczycieli przedszkola (70,03%) uznała, iż w akademickim systemie kształcenia – generalnie – wymiar godzin przeznaczonych na edukację muzyczną przyszłych pedagogów jest **zbyt niski**. Jednak – zgodnie z pozostałymi zestawionymi tam danymi – wyższy o 7,58% odsetek badanych z podgrupy pedagogów zdobywających formalne kwalifikacje zawodowe w nowym systemie kształcenia (NS) ocenił ilość godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych w tymże systemie jako wystarczającą do należytego przygotowania przyszłego nauczyciela do wynikającej z podstawy programowej roli edukatora muzycznego. W podgrupie badanych uczestniczących jeszcze w starym systemie kształcenia (StS) na zbyt

⁶⁸⁰ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem stażystą z dnia 05. I 2017 r.

⁶⁸¹ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem kontraktowym z dnia 21. XI 2017 r.

niską ilość godzin przedmiotów muzycznych w toku obecnych studiów wyższych przygotowujących pedagogów przedszkolnych wskazało o 4,41% więcej respondentów. Obliczony na podstawie danych zawartych w tabeli 27 współczynnik χ^2 wyniósł 2,906 z prawdopodobieństwem obserwowanym $p=0,406$, co oznacza, że różnica ta okazała się statystycznie nieistotna.

Tabela 28. Adekwatność liczby godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych w obecnym akademickim systemie kształcenia – w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli

| | Nie wiem | Zbyt wysoka | Wystarczająca | Zbyt niska | Razem |
|---|----------|-------------|---------------|------------|----------------|
| N | 3 | 1 | 3 | 39 | 46 |
| % | 6,52% | 2,17% | 6,52% | 84,79% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

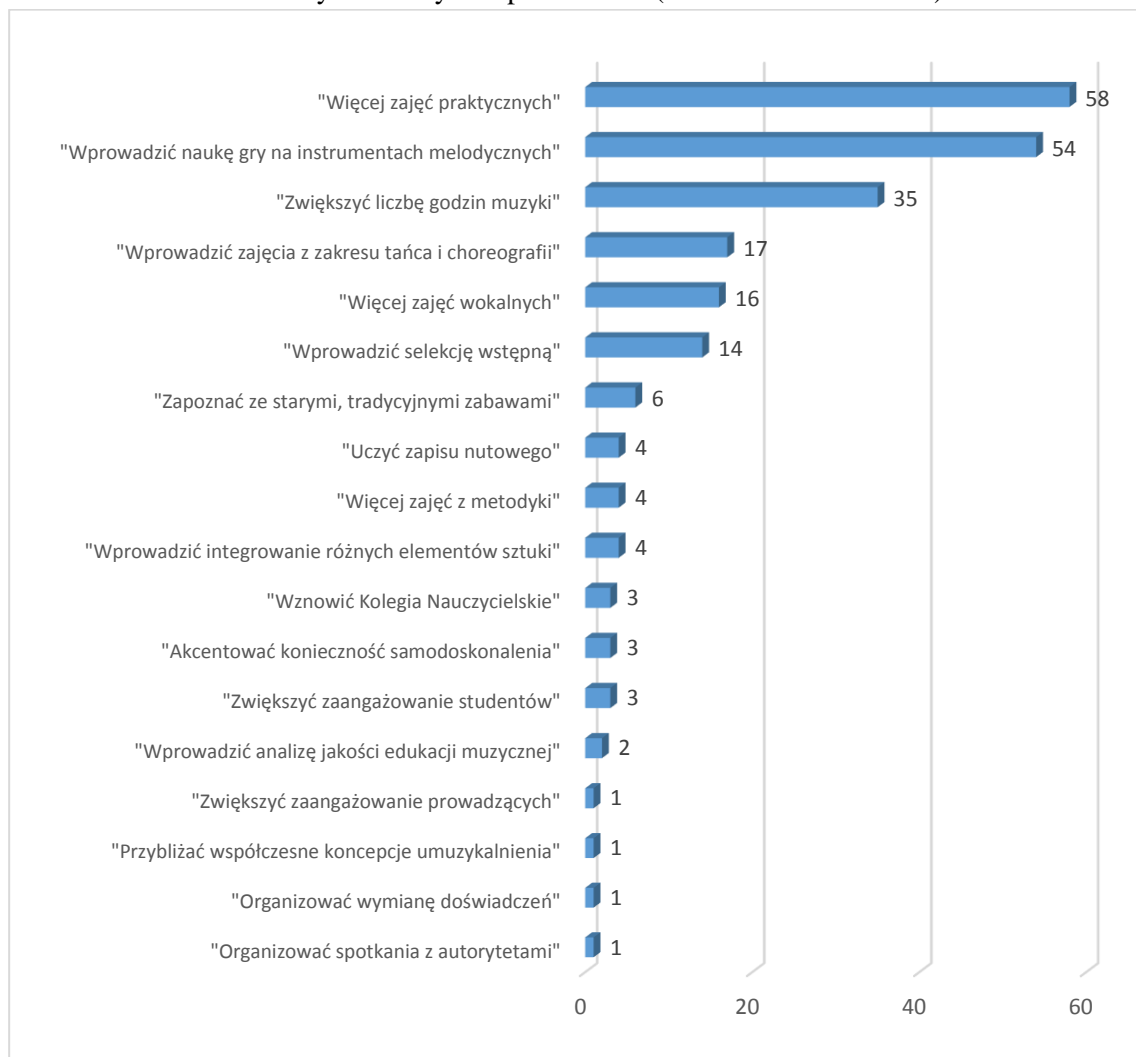
Podobnie, jak zatrudnieni w śląskich przedszkolach nauczyciele, tak i badani dyrektorzy tych placówek w zdecydowanej większości ocenili wymiar godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia kadr pedagogicznych jako zbyt niski (84,79% – zatem odsetek tych wskazań wyższy o 14,76% niż miało to miejsce w całej grupie nauczycieli), co wpisuje się w klimat (uwidocznionego już) dyskursu uwidocznionego w wywiadach i licznych rozmowach. Szczególnie wyraźnie problem ten artykułowali dyrektorzy przedszkoli współpracujących z uczelniami wyższymi w zakresie organizowania praktyk studenckich – tym bardziej osoby mające porównanie dzięki doświadczeniu uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia.

W świetle powyższych danych – **odpowiadając na szczegółowe pytanie badawcze nr 6 – należy uznać, iż w percepcji badanych nauczycieli i dyrektorów przedszkoli (ale też w opinii respondentów będących wykładowcami przedmiotów muzycznych i doradcami metodycznymi) liczba godzin przewidzianych na realizację przedmiotów muzycznych w toku studiów wyższych składających się na obecny, akademicki system kształcenia kadr pedagogicznych dla etapu przedszkolnego jawi się jako zbyt niska w stosunku do sygnalizowanych potrzeb. Sentencja ta jest równocześnie potwierdzeniem szczegółowej hipotezy badawczej nr 6, przy czym dostrzeżone (i opisane powyżej) statystycznie nieistotne różnice pomiędzy wyrażoną przez podgrupy percepcją dotyczą jedynie odsetka badanych wskazujących poszczególne kategorie oceny (zatem odrzucono drugą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 6).** Koresponduje to zarówno ze wskazywanymi przez badanych obszarami deficytów w ich kompetencjach muzycznych, jak i z powszechnym (w pełni zasadnym) przeświadczeniem o czasochłonności procesu edukacji muzycznej – zwłaszcza w obszarze gry na jakimkolwiek instrumencie

melodycznym, ale też w zakresie (względnie swobodnego) posługiwania się zapisem nutowym – zarówno w aspekcie instrumentalnym, jak i wokalnym.

W kontekście poruszanej tu problematyki interesujące wydają się postulaty formułowane przez badanych w odniesieniu do kształcenia muzycznego przyszłych nauczycieli przedszkoli – co przedstawiono poniżej na wykresie 5 (percepcja pedagogów).

Wykres 5. Główne postulaty odnośnie edukacji muzycznej studentów pedagogiki o specjalności wychowanie przedszkolne (i pokrewnych) formułowane przez badanych nauczycieli przedszkola (wskazania wielokrotne)

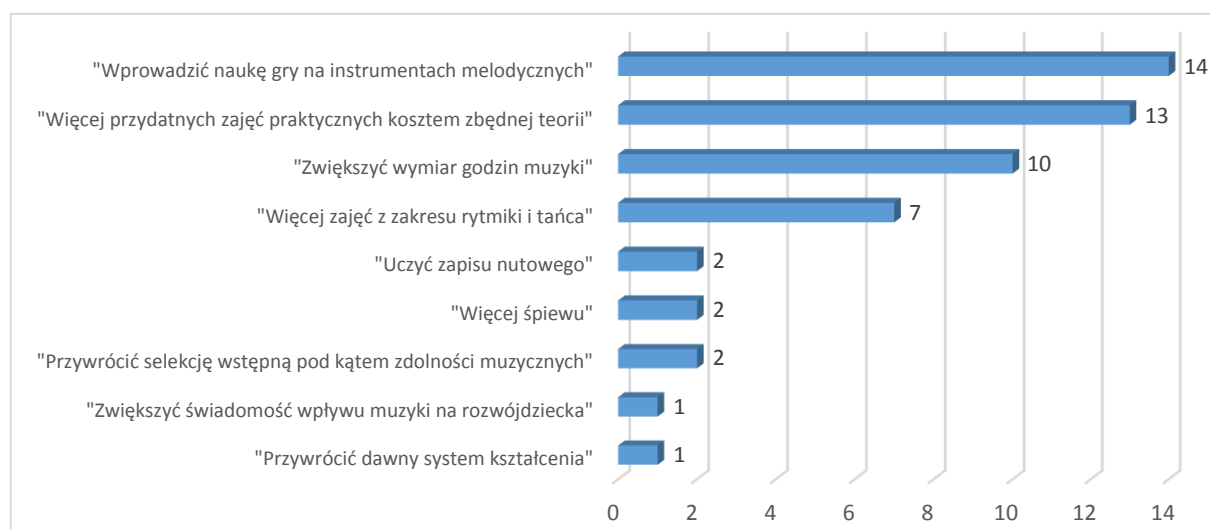


Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Jak pokazują dane uwidocznione na wykresie 5, **główne postulaty formułowane przez badanych nauczycieli przedszkola pod adresem akademickiego systemu ich kształcenia w kontekście realizowanych tam treści z zakresu edukacji muzycznej dotyczyły w szczególności zwiększenia liczby zajęć praktycznych, wprowadzenia nauki gry na instrumentach melodycznych (z możliwością wyboru instrumentu) oraz zwiększenia liczby godzin poświęconych przedmiotom muzycznym.** Niestety, wydaje się,

iż badani nauczyciele – choć doceniają wagę umiejętności gry na instrumencie melodycznym – to jednak w większej części nie wiążą jej z koniecznością opanowania zapisu nutowego, o czym może w jakiejś mierze świadczyć bardzo niska liczba wskazań tego obszaru (a który to obszar zresztą – jak powszechnie wiadomo – bywa przydatny nie tylko w realizowaniu tej aktywności muzycznej). Postulaty te korespondują z przytaczanymi już w tym podrozdziale stanowiskami badanych, dodatkowo uzupełniając je i wzmacniając.

Wykres 6. Główne postulaty odnośnie edukacji muzycznej studentów pedagogiki o specjalności wychowanie przedszkolne (i pokrewnych) formułowane przez badanych dyrektorów przedszkoli (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Postulaty odnośnie edukacji muzycznej realizowanej w toku kształcenia akademickiego przyszłych pedagogów przedszkolnych formułowane przez **badanych dyrektorów przedszkoli (wykres 6)** w zasadzie nie odbiegały istotnie od przedstawionych na wykresie 5 wniosków nauczycieli – także i w tej grupie respondenci szczególny nacisk położyli na naukę gry na instrumentach melodycznych, ograniczenie teorii na korzyść zajęć o charakterze praktycznym, zwiększenie wymiaru godzin dydaktycznych przeznaczonych na realizowanie treści muzycznych w ujęciu ogólnym oraz – w szczególności – na naukę rytmiki i tańca, co jednocześnie stanowi odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 8. Zasadność ww. postulatów – także w kontekście formułowania wyższej oceny pod adresem dawnego systemu kształcenia – potwierdzają też wypowiedzi nauczycieli akademickich, realizujących przedmioty muzyczne w toku studiów pedagogicznych, co trafnie pokazuje zamieszczona niżej wypowiedź:

„[Dawny system kształcenia nauczycieli – przyp. aut.] *był to system preferujący działania praktyczne współmiernie z wiedzą teoretyczną. (...) [Obecny – akademicki system*

kształcenia nauczycieli jest – przyp. aut.] *mało przemyślany metodycznie*, [należy – przyp. aut.] *zwiększyć wymagania względem praktycznych działań realizacyjnych*”⁶⁸².

Wydaje się, iż warto w tym miejscu zauważyć, że pomimo ujawnionego (i opisanego wcześniej) krytycznego nastawienia badanych do efektywności realizowania treści muzycznych przez kształcące nowe kadry pedagogiczne uczelnie wyższe odnotowano stosunkowo niewiele postulatów przywrócenia dawnego systemu kształcenia nauczycieli. Może to – w opinii autora – świadczyć o tym, iż badani dostrzegający niewątpliwie słabe strony obecnego akademickiego systemu kształcenia nauczycieli nie kwestionują zasadności jego funkcjonowania – w bezpośrednich rozmowach nie podważają oni konieczności prowadzenia edukacji kadr pedagogicznych dla przedszkoli na poziomie studiów wyższych, wielu natomiast respondentów widzi w realizacji zaprezentowanych tu postulatów realną możliwość podniesienia poziomu (i rangi) wykształcenia wyższego nie tylko w zakresie działań muzycznych, ale też i w pozostałych obszarach.

Tabela 29. Refleksja na temat kierunku zmian w poziomie przekazywania treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia – w percepcji badanych nauczycieli przedszkola, zróżnicowana ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie ich kształcenia

| Nauczyciele z doświadczeniem starego systemu kształcenia (StS) | | | | | |
|--|----------------|--------------------|-------------------|----------------------------|----------------|
| | Nie mam zdania | Poziom podnosi się | Poziom obniża się | Poziom pozostaje bez zmian | Razem |
| N (StS) | 11 | 4 | 44 | 24 | 83 |
| % (StS) | 13,25% | 4,82% | 53,01% | 28,92% | 100,00% |
| Nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne wyłącznie w systemie akademickim (NS) | | | | | |
| | Nie mam zdania | Poziom podnosi się | Poziom obniża się | Poziom pozostaje bez zmian | Razem |
| N (NS) | 40 | 32 | 97 | 135 | 304 |
| % (NS) | 13,16% | 10,53% | 31,91% | 44,40% | 100,00% |
| N (StS+NS) | 51 | 36 | 141 | 159 | 387 |
| % (StS+NS) | 13,18% | 9,30% | 36,43% | 41,09% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Analizując dane przedstawione w tabeli 29 można dojść do wniosku, że w opinii większości ogółu badanych nauczycieli przedszkola (41,09%) poziom przekazywania treści muzycznych w akademickim systemie ich kształcenia jest stabilny, należy jednak dostrzec liczną grupę respondentów (36,43% ogółu), optujących w swych wypowiedziach za jego stopniowym obniżaniem się (tylko 9,30% wszystkich badanych

⁶⁸² Źródło: badania własne, wywiad z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 12. IV 2018 r.

pedagogów zajęło stanowisko przeciwne), co generalnie koresponduje z danymi przedstawionymi w tabelach 22 i 23. Zróżnicowanie grupy ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia nauczycieli pokazało (zgodnie z wcześniejszymi przypuszczeniami autora) pewną odmienność percepcji tej podgrupy badanych także w tym zakresie: nieco ponad połowa (53,01%) badanych nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) negatywnie oceniła kierunek zmian w poziomie przekazywania treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia – w odróżnieniu od respondentów należących do podgrupy pozbawionej takiego doświadczenia, wśród których ocenę taką wystawiło niespełna 31,91% osób (różnica wyniosła zatem 21,10%). Również mniejszy o 5,71% odsetek nauczycieli bardziej doświadczonych (StS) ocenił kierunek rzeczonych zmian pozytywnie, w podgrupie tej zanotowano też mniej (o 15,48%) odpowiedzi wskazujących na zajmowanie stanowiska, iż poziom realizowania przedmiotów związanych z muzyką nie zmienia się. Obliczony na podstawie danych zawartych w tabeli 29 współczynnik χ^2 wyniósł 14,063 z prawdopodobieństwem obserwowanym $p=0,003$, co oznacza, że różnice te okazały się statystycznie istotne.

Przeważająca część badanych dyrektorów przedszkoli wskazała, że poziom kształcenia przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego w zakresie treści muzycznych obniża się (71,74% – zatem o 35,31% więcej, niż miało to miejsce w przypadku badanych nauczycieli); 23,91% respondentów z tej grupy nie dostrzegło w tym zakresie żadnych zmian, 4,35% wybrało opcję „Nie mam zdania”. Nikt w opisywanej grupie nie zauważył w tym obszarze tendencji wzrostowej. Przedstawianą negatywną percepcję wyjaśniano przede wszystkim powszechnym zanikiem umiejętności gry na instrumentach melodycznych wśród absolwentów wyższych studiów pedagogicznych oraz przewagą mniej przydatnych (w opinii badanych) zagadnień teoretycznych nad praktycznie użytecznymi w programach kształcenia uczelni przygotowujących przyszłych nauczycieli przedszkola, co zresztą koresponduje z opisywanymi już dostrzeżonymi przez badanych obszarami deficytów w ich kompetencjach muzycznych⁶⁸³.

Odpowiadając w tym miejscu na szczegółowe pytanie badawcze nr 9 należy zatem – w świetle powyższego – stwierdzić, iż ogół badanych pedagogów wyraził w (nieco) większej części opinię, że poziom kształcenia przyszłych nauczycieli przedszkola pozostaje bez zmian, jednak mały odsetek wskazań świadczących

⁶⁸³ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

o percepcji pozytywnej kierunku tych zmian i relatywnie wysoki odsetek wskazujących na ocenę negatywną każe przyjąć pierwszą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 8; jednocześnie należy przyjąć w tym przypadku drugą część wzmiankowanej hipotezy (głoszącej, że ocena opisywanego aspektu w podgrupach badanych nauczycieli wyodrębnionych ze względu na kryterium doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia różni się od oceny podgrupy pozbawionej tego doświadczenia) – bowiem pedagodzy z doświadczeniem dawnego systemu kształcenia (StS) wskazali jednoznacznie, iż poziom kształcenia muzycznego studentów pedagogiki obniża się. Z kolei wśród badanych wykształconych wyłącznie w systemie akademickim największy odsetek wskazań dotyczył opcji „Poziom pozostaje bez zmian” (różnice pomiędzy podgrupami okazały się statystycznie istotne).

Tabela 30. Samoocena prowadzonych przez siebie zajęć muzycznych w przedszkolu (badani nauczyciele przedszkola) – ze zróżnicowaniem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (pominięto nauczycieli, którzy zadeklarowali, że nie prowadzą takich zajęć: N=25)

| Samoocena w zakresie jakości prowadzonych przez siebie zajęć muzycznych | | | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|----------------|
| Nauczyciele z doświadczeniem starego systemu kształcenia (StS) | | | | | | |
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Przeciętna | Niska | Bardzo niska | Razem |
| N (StS) | 2 | 34 | 46 | 0 | 0 | 82 |
| % (StS) | 2,44% | 41,46% | 56,10% | 0,00% | 0% | 100,00% |
| Nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne wyłącznie w systemie akademickim (NS) | | | | | | |
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Przeciętna | Niska | Bardzo niska | Razem |
| N (NS) | 6 | 123 | 147 | 3 | 1 | 280 |
| % (NS) | 2,14% | 43,93% | 52,50% | 1,07% | 0,36% | 100,00% |
| N (StS+NS) | 8 | 157 | 193 | 3 | 1 | 362 |
| % (StS+NS) | 2,21% | 43,37% | 53,31% | 0,83% | 0,28% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

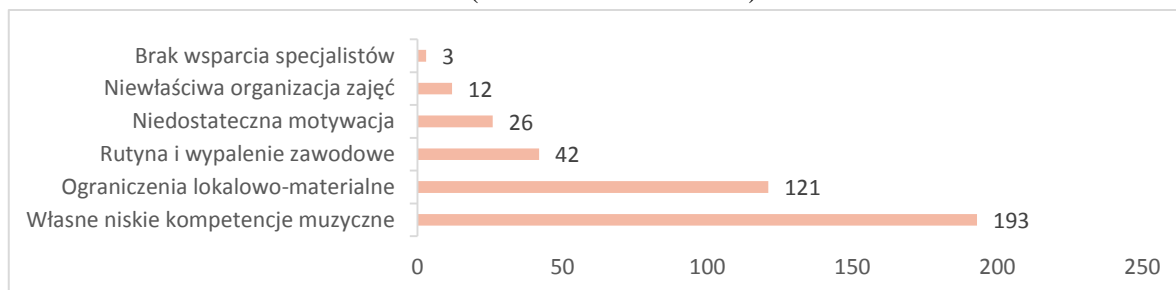
Mimo niewątpliwie dużej wagi dostrzeżonych obszarów deficytów dla realizowania treści muzycznych w przedszkolu, odpowiadając na szczegółowe pytanie badawcze nr 10 wypada zauważyć, że badani nauczyciele przedszkola generalnie ocenili prowadzone przez siebie zajęcia muzyczne dość wysoko (łącznie 43,58% ogółu respondentów wskazało kategorie ocen bardzo wysokich i wysokich, 52,50% wybrało ocenę przeciętną) – co równocześnie stanowi przesłankę przemawiającą za przyjęciem pierwszej części

szczegółowej hipotezy badawczej nr 9. Drugą część tej hipotezy odrzucono, ponieważ w obu podgrupach badanych pedagogów wyodrębnionych wg kryterium posiadania doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia stwierdzono przewagę wskazań świadczących o wyrażeniu oceny przeciętnej i wysokiej, zaś dostrzeżone statystycznie nieistotne różnice dotyczą jedynie odsetka respondentów wybierających poszczególne kategorie oceny (obliczony na podstawie danych zawartych w tabeli 30 współczynnik χ^2 wyniósł 1,439 z prawdopodobieństwem obserwowanym $p=0,837$, co oznacza, że różnica ta okazała się statystycznie nieistotna). 6,46% (N=25) wszystkich poddanych ankietyzacji pedagogów zadeklarowało, że nie prowadzą oni zajęć muzycznych w swoich przedszkolach. Okazało się, że podgrupa ta składa się w 96% z nauczycieli, którzy swoje kwalifikacje formalne zdobywali wyłącznie w toku akademickich studiów wyższych (NS) – wyjątek stanowiła tylko 1 osoba, przy czym analiza ich samooceny w zakresie przygotowania do realizacji treści muzycznych ujawniła przewagę niskiego jej poziomu (64% – „przygotowanie nie jest wystarczające”, 28% – „przygotowanie jest częściowo wystarczające”, 8% – „przygotowanie jest wystarczające”). Indywidualne rozmowy z dyrektorami potwierdzają, że u podstaw takiego stanu rzeczy niejednokrotnie leży niska samoocena w zakresie kompetencji muzycznych (jak słusznie zauważa jeden z nauczycieli akademickich: „(...) świadomości swoich braków niechętnie podejmują działalność muzyczną marginalizując ją”⁶⁸⁴), ale też – sygnalizowane już wcześniej (poniekąd przezorne) – powierzanie realizowania treści muzycznych pedagogom o wyższych kompetencjach w tym zakresie (co niekiedy może powodować – w pewnym sensie usankcjonowane – niejako naturalne ograniczenie bądź nawet całkowite wycofanie się z aktywności w obszarze działań muzycznych; mimo, iż – jak pokazują dalej prezentowane badania – w przypadku większości pedagogów wczesnego dzieciństwa zaniechanie oddziaływań na niwie szeroko rozumianej wczesnej edukacji muzycznej należy w aspekcie generalnym oceniać jako zjawisko niekorzystne, to jednak – zdaniem autora – w nielicznych skrajnych przypadkach rażąco niskiego poziomu podstawowych zdolności muzycznych i/lub pozostałych kompetencji w tym obszarze można by w sposób zasadny przyjąć – uświęconą odrębną skądinąd tradycją – optykę w myśl zasady *primo non nocere*).

Poniżej – na wykresach 7 i 8 – przedstawiono odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 11.

⁶⁸⁴ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 18. II 2018 r.

Wykres 7. Czynniki ograniczające prawidłową realizację treści muzycznych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym w percepcji badanych nauczycieli przedszkola (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Przedstawiony na wykresie 7 swoisty ranking czynników ograniczających wg badanych nauczycieli przedszkola prawidłową realizację treści muzycznych w pracy z dziećmi na tym etapie rozwoju pokazuje, że – mimo deklarowanej wcześniej relatywnie wysokiej oceny własnego przygotowania do prowadzenia zajęć muzycznych (por. tabela 24) – za główną przeszkodę na drodze do właściwego prowadzenia zajęć z tego obszaru respondenci uznali (przede wszystkim) własne niskie kompetencje muzyczne (co koresponduje ze wskazaniami obszarów deficytów – por. wykres 3), ograniczenia lokalowo-materialne (por. rozdział 5.7) oraz rutynę i wypalenie zawodowe. Koncentrując się jednak – zgodnie z wiodącą tematyką niniejszej dysertacji – na kompetencjach muzycznych badanych należy stwierdzić, że nauczyciele zdobywający swoje kwalifikacje formalne w nowym, akademickim systemie kształcenia (NS) stanowili w prezentowanej próbie większy o 5,21% (całości) odsetek osób wskazujących niski poziom własnych kompetencji muzycznych jako istotny czynnik ograniczający właściwe prowadzenie zajęć muzycznych. Należy też w tym miejscu wspomnieć, że znaczna liczebnie grupa 121 pedagogów (31,27% całości) nie dostrzegła żadnych czynników ograniczających prawidłową realizację treści omawianego obszaru, przy czym w podgrupie tej znalazło się o 10,81% (ogółu) więcej osób z doświadczeniem uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli (StS). Wydaje się to w jakimś sensie korespondować z generalnie wyższą samooceną poziomu przygotowania do prowadzenia zajęć muzycznych w tej podgrupie badanych, wskazując jednocześnie (w bardzo ostrożny sposób) na prawdopodobieństwo formułowania ocen dotyczących ogółu środowiska przez pryzmat samooceny własnych kompetencji.

Wykres 8. Czynniki ograniczające prawidłową realizację treści muzycznych w pracy nauczycieli przedszkola w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Dane przedstawione na wykresie 8 pokazują, że badani dyrektorzy śląskich przedszkoli – podobnie, jak miało to miejsce w przypadku nauczycieli wychowania przedszkolnego (wykres 4) – wśród głównych czynników ograniczających prawidłową realizację treści muzycznych w pracy pedagogów przedszkolnych wskazali niski poziom ich kompetencji muzycznych, dalej: rutynę i wypalenie zawodowe, ograniczenia lokalowo-materialne, niedostateczną motywację i niewłaściwą organizację zajęć w placówce. Warto w tym miejscu nadmienić, że aż 89,13% ankietowanych dyrektorów dostrzegło ograniczenia w zakresie prawidłowej realizacji treści muzycznych przez nauczycieli przedszkola (jedynie 10,87% respondentów z tej grupy podało, że ograniczeń w tej materii nie stwierdzają)⁶⁸⁵.

Podsumowując tę część podrozdziału należy skonstatować, że zarówno badani nauczyciele przedszkola, jak dyrektorzy tych placówek oraz respondenci z grupy osób posiadających wiedzę w tej kwestii jednoznacznie wyżej ocenili pod kątem przekazywania treści muzycznych dawny system kształcenia pedagogów, oparty na zaniechanych już dziś formach (liceum pedagogiczne, studium nauczycielskie, kolegium nauczycielskie). Poziom realizacji tych treści w obecnym systemie akademickim generalnie oceniono nisko. Respondenci z grupy pedagogów w przeważającej części ocenili swoje przygotowanie do realizowania zagadnień muzycznych w przedszkolu jako wystarczające, przy czym samoocena ankietowanych posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia okazała się – zgodnie z przewidywaniami autora – wyższa niż w przypadku respondentów pozbawionych tego doświadczenia. Podobnie – choć nieco ostrzej niż miało

⁶⁸⁵ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

to miejsce w przypadku samooceny – oceniono adekwatność przygotowania ogółu środowiska pedagogicznego do prowadzenia edukacji muzycznej na etapie przedszkola (co koresponduje z opisaną w tym podrozdziale analogiczną oceną wyrażoną przez badanych dyrektorów oraz rodziców dzieci przedszkolnych). Zarówno badani pedagodzy, jak dyrektorzy i rodzice dzieci przedszkolnych wśród obszarów deficytów w kompetencjach muzycznych nauczycieli przedszkola zgodnie wskazali powszechne niedostatki w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym, posługiwania się zapisem nutowym oraz ogólnej wiedzy muzycznej. Obie ww. grupy badanych jednoznacznie orzekły, że liczba godzin przeznaczonych na edukację muzyczną przyszłych nauczycieli przedszkola w toku wyższych studiów pedagogicznych jest zbyt niska. Wśród głównych postulatów sformułowanych przez tych respondentów względem akademickiego systemu kształcenia nauczycieli można wymienić zwiększenie liczby godzin przewidzianych na edukację muzyczną studentów kierunków pedagogicznych, wprowadzenie nauki gry na instrumencie melodycznym oraz zwiększenie ilości treści praktycznie użytecznych – kosztem nadmiaru (zdaniem badanych zbędnej) teorii. Ogół badanych nauczycieli przedszkoli uznał, że poziom edukacji muzycznej w toku ich kształcenia zawodowego w zasadzie nie zmienia się, czemu jednak zaprzeczyli pedagodzy posiadający doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie edukacji zawodowej tej grupy, pozostając tym samym zgodni z opinią wyrażoną w tej materii przez dyrektorów przedszkoli. Mimo dostrzeżonych deficytów nauczyciele ocenili prowadzone przez siebie zajęcia muzyczne generalnie przeciętnie, jednak niewiele mniejszy odsetek respondentów wskazał opcje świadczące o samoocenie wysokiej. Wśród czynników ograniczających prawidłową realizację treści muzycznych zarówno pedagodzy, jak i dyrektorzy przedszkoli zgodnie wymienili przede wszystkim niski poziom kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola, ograniczenia lokalowo-materialne oraz rutynę i wypalenie zawodowe środowiska pedagogicznego tego etapu.

5.2.3. Poczucie potrzeby wsparcia nauczycieli przedszkola w zakresie realizowania treści muzycznych a miejsce zewnętrznych specjalistów wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu – w opinii badanych

Ujawnione w toku prezentowanych badań poczucie pewnych niedostatków w niektórych obszarach kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkoli, jak i znajomość realiów edukacyjnej codzienności każe postawić pytanie (szczegółowe pytanie badawcze nr 12), czy nauczyciele ci – jako grupa zawodowa, na barkach której spoczywa (niezwykle odpowiedzialny) obowiązek prowadzenia edukacji muzycznej najmłodszych, odczuwają potrzebę otrzymywania specjalistycznego wsparcia w tym zakresie oraz kto – w percepcji

badanych – powinien takiego wsparcia udzielać (szczegółowe pytanie badawcze nr 13). Poniżej zaprezentowano wyniki przeprowadzonych badań, składające się – dzięki dopełnieniu strategii ilościowej badaniami jakościowymi – na obraz tej potrzeby w eksplorowanym środowisku.

Tabela 31. Poczucie potrzeby wsparcia w realizowaniu treści muzycznych w percepcji badanych nauczycieli przedszkola – ze zróżnicowaniem ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia

| Czy - Pani/Pana zdaniem - nauczyciele wychowania przedszkolnego wymagają wsparcia specjalistycznego w zakresie realizacji treści muzycznych? | | | | |
|---|---------------|---------------|----------------|----------------|
| Nauczyciele z doświadczeniem starego systemu kształcenia (StS) | | | | |
| | Tak | Nie | Czasami | Razem |
| N (StS) | 37 | 12 | 34 | 83 |
| % (StS) | 44,58% | 14,46% | 40,96% | 100,00% |
| Nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne wyłącznie w systemie akademickim (NS) | | | | |
| | Tak | Nie | Czasami | Razem |
| N (NS) | 120 | 56 | 128 | 304 |
| % (NS) | 39,47% | 18,42% | 42,11% | 100,00% |
| N (StS+NS) | 157 | 68 | 162 | 387 |
| % (StS+NS) | 37,99% | 14,21% | 47,80% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Pomimo, iż – jak pokazano na wykresie 7 w rozdziale 5.2.2 – badani nauczyciele w ogromnej większości nie wskazali braku wsparcia swych działań na niwie wczesnej pedagogiki muzycznej przez różnorodne podmioty jako istotnego czynnika ograniczającego efektywność ich oddziaływań w tym zakresie, tym nie mniej **potrzebę otrzymania takiej pomocy (tabela 31) zadeklarowało łącznie 85,79% ogółu badanych pedagogów** (opcję „Nie” wybrało 14,21% wszystkich respondentów). Wśród ankietowanych, którzy wskazali na widoczną potrzebę wsparcia działań muzycznych znalazło się o 5,11% więcej osób z podgrupy nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) – w opytcie licznych przeprowadzonych przez autora bezpośrednich rozmów oraz w nawiązaniu do danych przedstawionych w tabeli 31 – może to skłonić do sformułowania ostrożnego wniosku, iż starsi pedagodzy – na podstawie konfrontacji własnego pierwszego, pozaakademickiego przygotowania do wykonywania zawodu z rzeczywistymi umiejętnościami kadry młodszej przejawiają nieco większą skłonność do uzewnętrzniania postaw krytycznych względem kompetencji muzycznych

(i pedagogicznych) przeważającej części środowiska (pozbawionej doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia). Jednak obliczony na podstawie danych zawartych w tabeli 31 współczynnik χ^2 wyniósł 1,022 z prawdopodobieństwem obserwowanym $p=0,600$, co oznacza, że różnica ta okazała się statystycznie nieistotna. O występowaniu realnego poczucia potrzeby otrzymania wsparcia w zakresie własnych oddziaływań muzycznych w grupie nauczycieli przedszkoli świadczą też liczne wypowiedzi badanych, pozyskane w drodze rozmów bezpośrednich oraz wywiadów, przy czym spotkano wśród nich i takie, które można odczytać jako świadectwo osamotnienia środowiska na niwie wczesnej edukacji muzycznej:

„Uważam, że nauczyciele wymagają wsparcia [w zakresie realizowania treści muzycznych – przyp. aut.], jednak go nie otrzymują”⁶⁸⁶.

„Uważam, że [w zakresie realizowania treści muzycznych nauczyciele – przyp. aut.] wymagają wsparcia, jednak nikt takiego do tej pory nie udziela”⁶⁸⁷.

Należy w tym miejscu wspomnieć, iż także badani dyrektorzy przedszkoli w przeważającej części (łącznie 89,13% respondentów z tej grupy – opcję „Tak” wskazało 34,78% ankietowanych, opcję „Czasami” – 54,35%, opcję „Nie” – tylko 10,87%) uznali, że nauczyciele wychowania przedszkolnego wymagają specjalistycznego wsparcia na niwie ich działalności pedagogiczno-muzycznej⁶⁸⁸. Autor napotykał także wypowiedzi dyrektorów zgodne w swej wymowie z zacytowanymi wyżej wypowiedziami nauczycieli, wyrażających swoje poczucie osamotnienia w kontekście niedostatków w zakresie potrzebnego (zdaniem badanych) wsparcia ich oddziaływań muzycznych:

„Tak [nauczyciele wychowania przedszkolnego wymagają wsparcia w zakresie realizacji treści muzycznych – przyp. aut.], brak wsparcia”⁶⁸⁹.

Udzielając zatem odpowiedzi na szczegółowe pytanie badawcze nr 12 należy w świetle powyższego stwierdzić, że zarówno badani pedagodzy, jak i dyrektorzy przedszkoli wyrazili opinię, iż nauczyciele przedszkola wymagają wsparcia w zakresie realizacji treści muzycznych. Wniosek ten stanowi jednocześnie przesłankę przemawiającą na korzyść przyjęcia pierwszej części szczegółowej hipotezy badawczej nr 10. Co do drugiej części tej hipotezy, to należy skonstatować, że ujawnione statystycznie nieistotne różnice dotyczą jedynie odsetka wskazań poszczególnych kategorii (większa część nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa

⁶⁸⁶ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem mianowanym z dnia 16. I 2018 r.

⁶⁸⁷ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem mianowanym z dnia 18 I 2018 r.

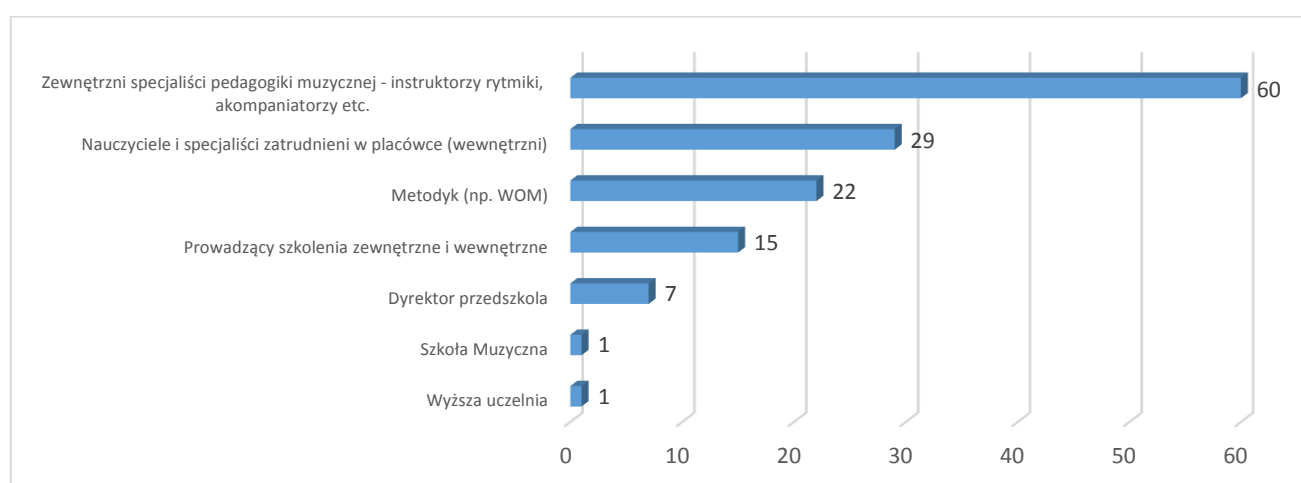
⁶⁸⁸ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

⁶⁸⁹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z dyrektorem przedszkola z dnia 26 IX 2017 r.

w dawnym systemie kształcenia – StS – wskazała opcję „Tak”, natomiast w podgrupie respondentów wykształconych wyłącznie w systemie akademickim zanotowano większy odsetek wskazań wariantu „Czasami”), jednak wymowa wypowiedzianej przez badanych intencji pokazuje, że – zdaniem ankietowanych – wsparcie działań muzycznych nauczyciela przedszkola jest potrzebne – zatem drugą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 10 odrzucono.

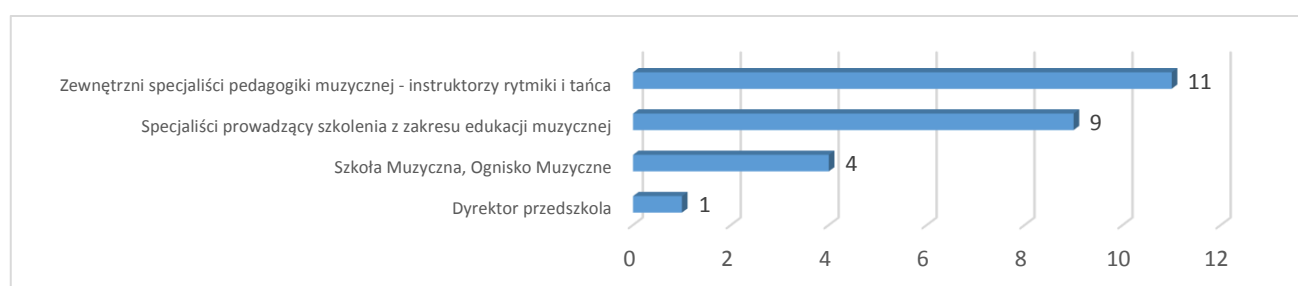
Poniżej – na wykresie 9 i 10 – przedstawiono odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 13.

Wykres 9. Podmioty, które w opinii nauczycieli przedszkola powinny udzielać im wsparcia w realizowaniu treści muzycznych (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Wykres 10. Podmioty, które w opinii badanych dyrektorów przedszkoli powinny udzielać nauczycielom wsparcia w realizowaniu treści muzycznych (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Wśród podmiotów wskazywanych przez badanych nauczycieli jako szczególnie predysponowane do udzielania im wsparcia w działaniach związanych z edukacją muzyczną (wykres 9) zdecydowanie najliczniej reprezentowani okazali się zewnętrzni specjaliści z zakresu pedagogiki muzycznej – instruktorzy rytmiki, akompaniatorzy i inne wyspecjalizowane w działalności pedagogiczno-muzycznej osoby, ale też tego rodzaju specjaliści znajdujący zatrudnienie w danej placówce. W percepcji badanych

dyrektorów przedszkoli również na czoło listy podmiotów odpowiednich do świadczenia różnorodnej pomocy nauczycielom w zakresie oddziaływań w obszarze wczesnej edukacji muzycznej wysunęli się specjaliści zewnątrzni – instruktorzy rytmiki, kolejne miejsca zajęli odpowiednio: specjaliści przeprowadzający szkolenia z tego obszaru oraz instytucje kształcenia muzycznego – szkoła muzyczna i ognisko muzyczne (wykres 10). W świetle powyższego widać zatem zbieżność poglądów tak dyrektorów, jak i nauczycieli przedszkoli w kwestii percepcji pełnienia przez zewnętrzne podmioty specjalizujące się w edukacji muzycznej najmłodszych roli wspomagającej oddziaływania pedagogiczno-muzyczne pedagogów przedszkolnych. Zarówno doświadczenie zawodowe autora, jak też liczne rozmowy z pedagogami, dyrektorami placówek wychowania przedszkolnego oraz podmiotami zajmującymi się działalnością edukacyjną w zakresie wczesnej pedagogiki muzycznej jednoznacznie potwierdzają, że nauczyciele przedszkoli niejednokrotnie byli (i – jak pokazują poczynione obserwacje fakultatywnych zajęć muzycznych – tu i ówdzie są nadal⁶⁹⁰) wspierani w swoich działaniach muzycznych (a często nawet wyręczani) przez współpracujących z daną instytucją specjalistów, co trafnie podsumowuje zacytowana niżej wypowiedź doświadczonego wykładowcy akademickiego:

„W znacznej części tak [nauczyciele wymagają wsparcia w zakresie realizowania treści muzycznych – przyp. aut.], dlatego istotną rolę w tym procesie będą spełniali edukatorzy zewnątrzni: doradca metodyczny, edukatorzy ośrodków metodycznych, uczelnie muzyczne, szkoły muzyczne, ośrodki kulturalno-oświatowe, a także instytucje artystyczne (co jest coraz częstszą praktyką)”⁶⁹¹.

W przedszkolach publicznych sytuacja ta uległa zmianie, dlatego nauczyciele tam zatrudnieni mają obecnie utrudniony dostęp do pomocy osób zawodowo zajmujących się muzyczną edukacją najmłodszych – stąd zasadność sformułowania szczegółowego pytania badawczego nr 14, dotyczącego percepcji ograniczenia dostępu specjalistów zewnętrznych do przedszkoli.

⁶⁹⁰ Źródło: badania własne, obserwacje fakultatywnych zajęć muzycznych, np. obserwacje z dnia 17. XII 2015 r. oraz z dnia 05. II 2016 r.

⁶⁹¹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 10. IV 2018 r.

Tabela 32. Percepcja ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych – grupa badanych nauczycieli przedszkola, zróżnicowana ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia

| Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych na terenie przedszkoli, w tym zajęć muzycznych? | | | | |
|--|--------|--------|----------------|---------|
| Nauczyciele z doświadczeniem starego systemu kształcenia (StS) | | | | |
| | Tak | Nie | Nie mam zdania | Razem |
| N (StS) | 13 | 67 | 3 | 83 |
| % (StS) | 15,66% | 80,72% | 3,62% | 100,00% |
| Nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne wyłącznie w systemie akademickim (NS) | | | | |
| | Tak | Nie | Nie mam zdania | Razem |
| N (NS) | 27 | 253 | 24 | 304 |
| % (NS) | 8,88% | 83,22% | 7,90% | 100,00% |
| N (StS+NS) | 40 | 320 | 27 | 387 |
| % (StS+NS) | 10,33% | 82,69% | 6,98% | 100,00% |

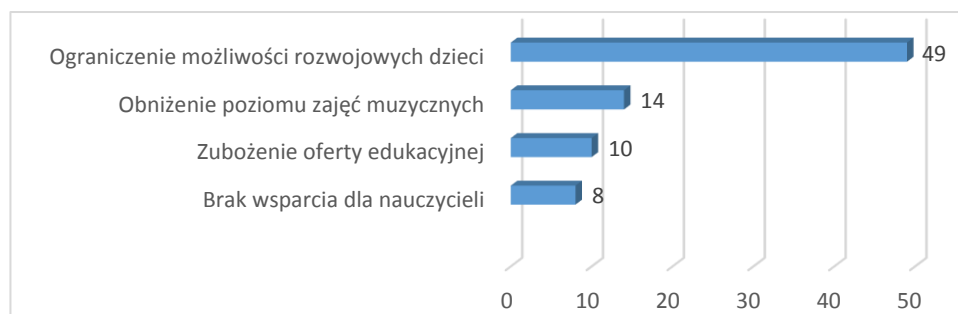
Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Z takiego stanu rzeczy – jak pokazuje tabela 32 – niezadowolenie wyraziło aż 82,69% ogółu ankietowanych pedagogów przedszkolnych. Nauczyciele posiadający doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) okazali się bardziej zdecydowani w swojej ocenie opisywanej sytuacji (mniej o 4,28% wskazań opcji „Nie mam zdania”), częściej też okazywali swoje zadowolenie z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych w przedszkolach publicznych (więcej o 6,78%) – co może też w jakiejś mierze wynikać z faktu, że – na skutek lepszego przygotowania do realizacji treści muzycznych w przedszkolu – czują się oni generalnie lepiej w roli jedyne go edukatora muzycznego najmłodszych (co potwierdzają przytoczone już wcześniej – uchwycone w wywiadach i rozmowach – stanowiska). Obliczony na podstawie danych zawartych w tabeli 32 współczynnik χ^2 wyniósł 4,662 z prawdopodobieństwem obserwowanym $p=0,097$, co oznacza, że różnica ta okazała się statystycznie nieistotna, aczkolwiek można dostrzec tendencję do występowania różnic.

W grupie badanych dyrektorów przedszkoli także przeważającą część stanowili respondenci niezadowoleni z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych w przedszkolach publicznych (73,91%), choć stanowili oni nieco mniejszy (o 8,78%) odsetek niż miało to miejsce wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego. Zadowolenie z takich uregulowań zadeklarowało tylko 13,04%

ankietowanych, 8,70% nie dostrzegło ograniczeń, 4,35% wskazało wariant „Nie mam zdania”⁶⁹².

Wykres 11. Uzasadnienie niezadowolenia z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych na terenie przedszkoli publicznych w grupie badanych nauczycieli przedszkola (wybór wielokrotny)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Przedstawione powyżej dane (wykres 11), wśród uzasadnień stanowiska krytycznego względem ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych w przedszkolach publicznych ujawniły, że zdecydowana większość badanych nauczycieli niezadowolonych z takiej sytuacji (niezależnie od posiadanego stopnia awansu zawodowego) dostrzegło w obowiązujących regulacjach przede wszystkim ograniczenie możliwości rozwojowych (ogólnych i muzycznych) dzieci w wieku przedszkolnym – do czego miały przyczyniać się (w ich opinii) profesjonalnie prowadzone zajęcia umuzykalniające, co potwierdzają przykładowe wypowiedzi respondentów z tej grupy:

„Kontakt z muzyką prowadzony przez profesjonalistów pozytywnie wpływa na wszechstronny rozwój dzieci”⁶⁹³.

„Wykwalifikowany muzyk z umiejętnością gry na instrumencie, z praktyczną wiedzą w zakresie przedszkolnej edukacji muzycznej lepiej wykształci umiejętności muzyczne przedszkolaków”⁶⁹⁴.

„Brak [obecnie w dużej liczbie przedszkoli publicznych – przyp. aut.] zajęć rozwijających umiejętności wokalne i taneczne”⁶⁹⁵.

„Brak [obecnie w wielu przedszkolach publicznych możliwości właściwego stymulowania – przyp. aut.] rozwoju uzdolnień muzycznych dzieci”⁶⁹⁶.

⁶⁹² Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

⁶⁹³ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 78.

⁶⁹⁴ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 114.

⁶⁹⁵ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 85.

„Dzieci uczęszczające na dodatkowe zajęcia muzyczne lepiej przyswajały materiał z różnych dziedzin”⁶⁹⁷.

„Dzieci mają [obecnie – wskutek rzeczonych ograniczeń – przyp. aut.] małą możliwość rozwoju uzdolnień”⁶⁹⁸.

„Nauczyciele na miarę swoich możliwości i umiejętności edukują dzieci [także w zakresie muzyki – przyp. aut.] Chociaż przydałyby się dodatkowe godziny z rytmiki [prowadzone przez – przyp. aut.] <<prawdziwego>> muzyka”⁶⁹⁹.

Ponadto badani pedagodzy niezadowoleni ze wspomnianych ograniczeń wskazywali też na obniżenie (powodowane redukcją dostępu do specjalistów oraz niewystarczającymi kompetencjami muzycznymi nauczycieli przedszkola) poziomu prowadzonych w przedszkolach zajęć muzycznych:

„Nauczyciel [przedszkola] nie jest kompetentny [by właściwie realizować zajęcia muzyczne]”⁷⁰⁰.

Poza sygnalizowanym znacznym zubożeniem oferty edukacyjnej przedszkoli – co w obecnych skomercjalizowanych realiach nie jest faktem bez znaczenia (stawia bowiem placówki niepubliczne na uprzywilejowanej pozycji pod względem możliwości organizowania dowolnych zajęć dodatkowych – w tym muzycznych, co w jakimś sensie wzmacnia pozycję tych ostatnich na rynku edukacyjnym) – badani nauczyciele tego etapu postrzegali działalność różnorodnych wyspecjalizowanych podmiotów zewnętrznych w kategoriach wsparcia dla własnych oddziaływań pedagogiczno-muzycznych, co – poza przytoczonymi poniżej stanowiskami zastanymi w kwestionariuszach ankiet – potwierdzają też dane przedstawione na wykresach 9 i 10 oraz liczne rozmowy bezpośrednie:

„[Dodatkowe, pozabudżetowe zajęcia muzyczne – przyp. aut.] wspomagalyby mnie w ww. zajęciach [muzycznych – przyp. aut.]”⁷⁰¹.

„Nauczyciele muszą się [teraz – wobec ograniczeń – przyp. aut.] dokształcać z zakresu rytmiki i tańca”⁷⁰².

⁶⁹⁶ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela kontraktowego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 90.

⁶⁹⁷ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 118.

⁶⁹⁸ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela kontraktowego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 266.

⁶⁹⁹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem dyplomowanym z dnia 10. I 2018 r.

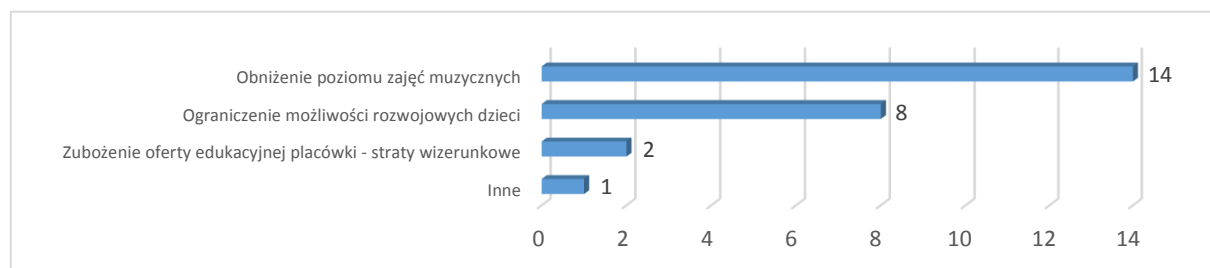
⁷⁰⁰ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego posiadającego doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia, kwestionariusz ankiety nr 297.

⁷⁰¹ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela mianowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 137.

„Zajęcia z rytmiki były ciekawe dla dzieci i [stanowiły – przyp. aut.] formę doskonalenia nauczycieli”⁷⁰³.

Prowadzone przez autora obserwacje fakultatywnych zajęć muzycznych pokazały, że w przebadanych przypadkach osoby prowadzące lub współprowadzące takie zajęcia (akompaniator) współpracowały z nauczycielami przedszkola w zakresie zarówno doboru repertuaru do tematyki wiodącej tygodnia, jak i samego przeprowadzenia zajęć⁷⁰⁴. Ponadto z bezpośrednich rozmów wynikało, że opisywane podmioty zewnętrzne służyły nauczycielom merytoryczno-praktyczną pomocą podczas organizowania imprez okolicznościowych czy konkursów – tak w zakresie opanowania stosownego materiału, jak i akompaniując (bądź nagrywając akompaniament).

Wykres 12. Uzasadnienie niezadowolenia z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych na terenie przedszkoli publicznych w grupie badanych dyrektorów przedszkoli (wybór wielokrotny)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Dane przedstawione na wykresie 12 pokazują, że w podgrupie badanych dyrektorów przedszkoli niezadowolonych z ograniczeń w możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych najczęściej wskazywanym uzasadnieniem takiego stanowiska było dostrzeżenie obniżenia poziomu zajęć muzycznych, ciężar prowadzenia których spoczął odtąd (często) wyłącznie na barkach nauczycieli – co (entymematycznie) koresponduje z percepcją czynników ograniczających możliwości pedagogów przedszkolnych w zakresie ich działalności pedagogiczno-muzycznej (por. wykresy 7 i 8). Na drugi plan wysunęło się ograniczenie możliwości rozwojowych dzieci – szczególnie tych uzdolnionych muzycznie – na skutek wyeliminowania pożądanego wpływu profesjonalnych pedagogów muzycznych. Dostrzeżono też możliwość poniesienia potencjalnych strat wizerunkowych, polegających na zubożeniu oferty edukacyjnej placówki (co nie jest bez znaczenia

⁷⁰² Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela kontraktowego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 231.

⁷⁰³ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela kontraktowego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 329.

⁷⁰⁴ Źródło: badania własne, obserwacje fakultatywnych zajęć muzycznych z dnia 17. XII 2015 r. oraz z dnia 05. II 2016 r.

szczególnie w latach, w których mówi się o skutkach tzw. niżu demograficznego – zwłaszcza w kontekście braku ograniczeń w tym względzie w placówkach niepublicznych). Prócz tego (kategoria „Inne”) zrozumiały z punktu widzenia dyrektora placówki publicznej jest potencjalny dlań dyskomfort powodowany koniecznością podjęcia starań o zatrudnienie osoby wyspecjalizowanej w prowadzeniu zajęć muzycznych (co w niektórych częściach województwa śląskiego nie jest łatwe – niska liczba godzin bądź też zatrudnianie instruktorów w przedszkolach publicznych na etatach przewidzianych dla pracowników fizycznych, związane z jeszcze niższym wynagrodzeniem powoduje, że często brakuje chętnych do wykonywania takiej pracy – nawet w dużych miastach).

Niewielka część badanych nauczycieli, która wyraziła zadowolenie z regulacji ograniczających możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych w publicznych placówkach wychowania przedszkolnego (10,33% ogółu tej grupy zawodowej), bardzo skąpo motywowała swoje stanowisko, przy czym wyrażono argumenty natury ekonomicznej i organizacyjnej. Poniżej zacytowano w sposób dosłowny kilka wypowiedzi respondentów:

„Rodziców nie zawsze stać na dodatkowe zajęcia”⁷⁰⁵.

„[Zajęcia generowały] rozgardiasz organizacyjny”⁷⁰⁶.

„Już w tej chwili jest zbyt duża ilość zajęć dodatkowych [prowadzonych przez nauczycieli wychowania przedszkolnego – przyp. aut.], brak czasu na pracę [w innych, bardziej wartościowych z punktu widzenia rozwoju dziecka obszarach – przyp. aut.]”⁷⁰⁷.

W grupie nauczycieli wyrażających zadowolenie z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych pojawił się też głos wskazujący na istnienie w świadomości postulowanego modelu dość wysokich kompetencji pedagogiczno-muzycznych pedagoga pracującego z dzieckiem młodszym – co jednak może w jakiejś mierze wynikać z doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia osoby, będącej autorką poniższej wypowiedzi (na co wydają się wskazywać analogiczne postulaty wynikające z licznych rozmów, jakie w toku prezentowanych dociekań przeprowadzono z nauczycielami, którzy niegdyś brali udział w którejś z zaniechanych już dziś form kształcenia; koresponduje to także z ujawnioną i opisaną już wyżej wyższą samooceną własnego przygotowania muzycznego tej podgrupy badanych, jak i wyższą oceną ich muzycznych kompetencji w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli):

⁷⁰⁵ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela kontraktowego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 368.

⁷⁰⁶ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela mianowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 295.

⁷⁰⁷ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego posiadającego doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia, kwestionariusz ankiety nr 235.

„Nauczyciel [przedszkola] powinien być w pełni przygotowany do realizacji wychowania muzycznego [w przedszkolu]”⁷⁰⁸.

Nieliczenie reprezentowani dyrektorzy przedszkoli, którzy wyrazili swoje zadowolenie z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych, motywowali swoje stanowisko przede wszystkim zdjęciem obowiązku finansowania takich przedsięwzięć ze środków rodziców dzieci przedszkolnych, pojawiły się też głosy wskazujące na trudności organizacyjne, towarzyszące niekiedy zajęciom dodatkowym [co bywa zasadne zwłaszcza w sytuacji, gdy w zajęciach takich mają uczęszczać tylko wybrane jednostki – przyp. aut.], a także na związaną z wprowadzeniem osoby zewnętrznej uciążliwą biurokracją, wreszcie (raczej odosobniony) pogląd o wystarczających kompetencjach pedagogiczno-muzycznych zatrudnionych etatowych nauczycieli tego etapu⁷⁰⁹.

Badani rodzice dzieci przedszkolnych także w przeważającej części wyrazili niezadowolenie z utrudnień w możliwości organizacji zajęć pozabudżetowych w przedszkolach publicznych (47,85%) – co uzasadniano troską związaną z uszczupleniem możliwości stymulowania rozwoju dzieci, ale i (niekiedy dojmującym) poczuciem ograniczenia własnej decyzyjności. Zadowoleni z takiego obrotu spraw stanowili 26,19% badanych, motywując swoje stanowisko potencjalnym zagrożeniem braku równego dostępu do zajęć przez dzieci rodzin o niższym statusie materialnym, ale też podkreślając, iż treści muzyczne – postrzegane w tej grupie generalnie jako bardzo wartościowe dla rozwoju – zawarte są w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i – jako takie – powinny być przede wszystkim realizowane nieodpłatnie w ramach zajęć wchodzących w skład tej podstawy. Niektórzy rodzice akcentowali też wystarczającą jakość przekazywania treści muzycznych przez nauczycieli przedszkola, co pozostaje w zgodzie z wyrażoną przez nich generalnie wysoką oceną przygotowania muzycznego tych pedagogów. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że aż 25,96% respondentów z tej grupy nie posiadało w opisywanej materii jasno określonego zdania. W kontekście ujawnionego (przy zapytaniu o ocenę jakości zajęć muzycznych prowadzonych przez specjalistów zewnętrznych) wysokiego odsetka badanych, którzy – nie posiadając doświadczenia współpracy z jakimkolwiek podmiotem zewnętrznym – nie mieli porównania w tej kwestii (aż 58,30%) – brak jednoznacznej opinii nie dziwi tak bardzo. **Ponadto większość badanych rodziców dzieci przedszkolnych**

⁷⁰⁸ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego posiadającego doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia, kwestionariusz ankiety nr 345.

⁷⁰⁹ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

ocenila przy tej okazji wyżej zajęcia muzyczne prowadzone przez nauczycieli przedszkola (20,58% - co koresponduje z generalnie wysoką oceną wyrażoną wobec przygotowania muzycznego nauczycieli przedszkola do realizowania treści muzycznych zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz korzystną względem ogólnego poziomu wychowania muzycznego na tym etapie), ocenę odwrotną sformułowało tylko 5,99% ankietowanych, natomiast na porównywalny poziom zajęć muzycznych wskazało 14,13% respondentów. Pomimo opisanego wyżej niezadowolenia z ograniczeń związanych z działalnością podmiotów zewnętrznych w zakresie edukacji muzycznej najmłodszych badani rodzice w większości reprezentowali stanowisko, iż zajęcia muzyczne w przedszkolu nie powinny przyjmować formy zajęć pozabudżetowych (61,90%) – przy czym zastrzeżenia dotyczyły przede wszystkim sposobu finansowania – co koresponduje z przytoczonymi uzasadnieniami. Zdanie przeciwne w tej kwestii wyraziło 25,96% respondentów, brak zdania wskazało 12,14% badanych. Jako aprobatę (lub co najmniej życzliwą akceptację) dla włączenia – także zewnętrznych – specjalistów z zakresu edukacji muzycznej do prowadzenia regularnych zajęć z tego obszaru można odczytać odpowiedź udzieloną przez badanych rodziców dzieci uczęszczających do śląskich przedszkoli na pytanie o to, kto – ich zdaniem – powinien prowadzić zajęcia muzyczne w przedszkolu. Największy odsetek badanych uznał, iż zajęcia takie powinien prowadzić zarówno nauczyciel przedszkola, jak i pedagog muzyczny (31,41%). Z drugiej strony – 27,57% respondentów z tej grupy wskazało, iż zajęcia muzyczne powinien prowadzić na tym etapie nauczyciel przedszkola – zatem – w uzasadnionym domyśle – powinien posiadać stosowne kompetencje. 19,51% ankietowanych wyraziło opinię, iż ten obszar oddziaływań dydaktycznych należałoby powierzyć przede wszystkim odrębnym specjalistom. Uzewnętrznione wybory badanych należy jednak – zdaniem autora – ostrożnie osadzić w kontekście relatywnie licznych w tej grupie wskazań świadczących o przekonaniu, iż na poziomie przedszkola nie ma znaczenia, kto takie zajęcia prowadzi (13,83% osób udowodniło w ten sposób, że tak naprawdę nie docenia roli wczesnej edukacji najmłodszych), oraz stuosobowej części grupy (7,68%), która zadeklarowała brak zdania w tej materii⁷¹⁰.

Odpowiadając na szczegółowe pytanie badawcze nr 14 – w świetle przedstawionych powyżej wyników badań – należy stwierdzić, że zarówno badani nauczyciele, jak dyrektorzy przedszkoli i rodzice dzieci przedszkolnych w przeważającej

⁷¹⁰ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych; także liczne rozmowy bezpośrednie z rodzicami dzieci przedszkolnych, prowadzone w latach 2013-2018.

części wyrazili swoje niezadowolenie z ograniczenia możliwości organizowania fakultatywnych zajęć pozabudżetowych (w tym muzycznych) na terenie placówek publicznych. Opinia ta stanowi jednocześnie przesłankę przemawiającą na korzyść przyjęcia pierwszej części szczegółowej hipotezy badawczej nr 11. Ponieważ obie podgrupy badanych pedagogów podzielone ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia wyraziły niezadowolenie z ww. ograniczeń, zaś ujawnione statystycznie nieistotne różnice dotyczą jedynie odsetka wskazań poszczególnych kategorii odpowiedzi, drugą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 11 odrzucono.

Doprecyzowując miejsce zewnętrznych specjalistów edukacji muzycznej w przedszkolu nie bez znaczenia wydaje się postawienie pytania o wpływ fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci przedszkolne, skierowanego do nauczycieli przedszkola i dyrektorów tych placówek. Uzyskane w ten sposób informacje stanowią po części odpowiedź na pytanie szczegółowe nr 15.

Tabela 33. Wpływ fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci w percepcji badanych nauczycieli przedszkola

| Czy dostrzega Pani/Pan korzystny wpływ fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci? | | | | |
|---|--------|-------|----------------|---------|
| | Tak | Nie | Nie mam zdania | Razem |
| N | 290 | 27 | 70 | 387 |
| % | 74,93% | 6,98% | 18,09% | 100,00% |

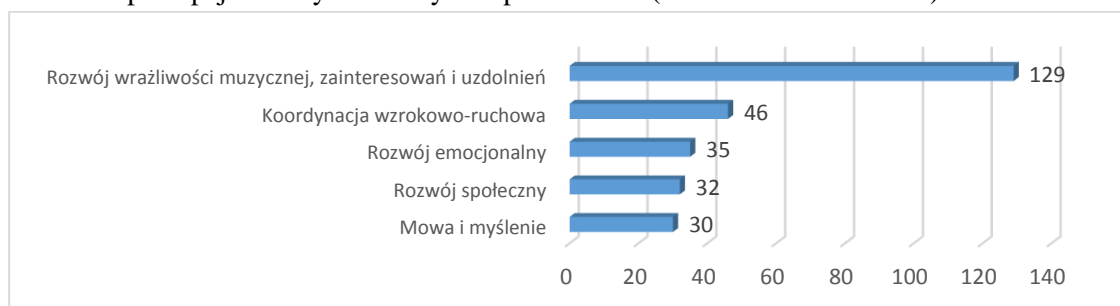
Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 33, zdecydowana większość badanych nauczycieli przedszkola (74,93% ogółu tej grupy) dostrzegła (szeroko pojmowany) korzystny wpływ dodatkowych zajęć muzycznych na dzieci przedszkolne, przy czym odsetek wskazań poszczególnych kategorii odpowiedzi w obu podgrupach, wyodrębnionych ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia wydaje się zbliżony (procent wskazujących wariant „Tak” w podgrupie badanych pedagogów uczestniczących w którejś z dawnych form edukacji zawodowej okazał się wyższy o 2,77% niż w podgrupie osób pozbawionych tego doświadczenia; procent odpowiedzi „Nie mam zdania” wyższy o 3,09% w podgrupie badanych kończących tylko system akademicki; być może nauczyciele uczestniczący w dawnym systemie kształcenia – z uwagi na generalnie dłuższy staż pracy – generalnie mają też większe doświadczenie

współpracy z podmiotami zewnętrznymi, którego to doświadczenia pozbawieni są zapewne pedagodzy najmłodszy stażem).

Badani dyrektorzy przedszkoli okazali się grupą bardziej zdecydowaną jeśli chodzi o określenie wpływu fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci przedszkolne – aż 95,66% respondentów dostrzegło wpływ korzystny; korzystnego wpływu nie dostrzegło jedynie 2,17% poddanych ankietyzacji dyrektorów (jedna osoba); podobnie rzecz się miała ze wskazaniem wariantu „Nie mam zdania” (2,17%)⁷¹¹. Większa jednomyślność w tej grupie – zdaniem autora – może być powodowana wynikającym choćby z samej pełnionej funkcji lepszą znajomością realiów i większym zainteresowaniem pracą innych (oraz jej efektami).

Wykres 13. Obszary korzystnego wpływu fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci przedszkolne w percepcji badanych nauczycieli przedszkola (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Badani nauczyciele przedszkola dostrzegali korzystny wpływ fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci przedszkolne szczególnie w obszarze rozwoju wrażliwości muzycznej, rozwoju zainteresowań i uzdolnień (szczególnie uzdolnień muzycznych) i koordynacji wzrokowo-ruchowej, ale też i w obszarach: rozwoju emocjonalnego, społecznego oraz mowy i myślenia, co koresponduje ze stanowiskami zastanymi w literaturze. Jednak – w opinii autora – intensywność wpływu tych zajęć na poszczególne obszary może być uzależniona m. in. od sposobu prowadzenia tej formy oraz od preferowanych aktywności muzycznych i dydaktycznych osoby prowadzącej. Doświadczenia własne autora wydają się potwierdzać, iż – generalnie – po pierwsze: zwykło się oczekiwać korzystnych efektów zajęć muzycznych właśnie w odniesieniu do tych obszarów (nie zawsze słusznie – wskazany tu kierunek oczekiwań funkcjonuje na zasadzie pewnego uproszczenia), po drugie: niejednokrotnie pożądane rezultaty takich oddziaływań bywają widoczne w zupełnie innych aspektach rozwoju – czasami nawet pomimo (choćby tylko pozornego) braku widocznego progresu w ukształtowaniu cech związanych z muzykalnością danej jednostki.

⁷¹¹ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Wykres 14. Obszary korzystnego wpływu fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci przedszkolne w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Badani dyrektorzy przedszkoli dostrzegli podobne obszary potencjalnego korzystnego wpływu fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci przedszkolne, jak miało to miejsce w przypadku nauczycieli, zastosowano jednak pewne uogólnienia – zdecydowana większość wskazań odnosiła się do rozwoju zainteresowań i uzdolnień muzycznych oraz do wszechstronnego rozwoju dziecka. Wyodrębniono ponadto kategorię wpływu na rozwój emocjonalny i społeczny.

Ujawniona i wyżej opisana percepcja korzystnego wpływu fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci przedszkolne koresponduje z obrazem tego obszaru oddziaływań w odnotowanym postrzeganiu badanych rodziców dzieci uczęszczających do śląskich przedszkoli. Respondenci z tej grupy na ogół wiązali z uczestnictwem ich pociech w dodatkowych zajęciach muzycznych (często organizowanych poza przedszkolem, np. w domach kultury itp.) wzmożone przejawy naturalnej dla wieku dziecięcej muzykalności (przede wszystkim śpiew piosenek i demonstracje poznanych kroków tanecznych), choć niektórzy rodzice – można wnioskować, że posiadający większą wiedzę w tej kwestii – wykazywali się świadomością korzystnego wpływu muzyki na ogólny rozwój dziecka⁷¹². Można zatem – w opinii autora – stwierdzić, że przedstawiony tu wizerunek obecnego wśród badanych rodziców przeświadczenia o korzystnym wpływie fakultatywnych oddziaływań muzycznych pokrywa się z percepcją wyrażoną przez nauczycieli i dyrektorów przedszkoli.

Podsumowując powyższe – udzielając zarazem odpowiedzi na szczegółowe pytanie badawcze nr 15 – należy stwierdzić, że celowe wprowadzenie zewnętrznych podmiotów specjalizujących się w edukacji muzycznej najmłodszych do przedszkoli jawi się w uzewnętrznionej percepcji badanych nauczycieli, dyrektorów przedszkoli i rodziców dzieci przedszkolnych jako czynnik pożądaný, potencjalnie udzielający nauczycielom skutecznego wsparcia w zakresie ich oddziaływań muzycznych, znacząco

⁷¹² Źródło: badania własne – kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych; także liczne rozmowy bezpośrednie z respondentami z tej grupy, prowadzone w latach 2013-2018.

podnoszący poziom edukacji muzycznej na tym etapie – co dodatkowo wzmacnia fakt, iż zarówno w opinii badanych pedagogów, jak i dyrektorów przedszkoli nauczyciele przedszkola odczuwają potrzebę wsparcia ich oddziaływań na niwie wczesnej edukacji muzycznej, przy czym respondenci wskazywali, iż wszechstronnej pomocy w tym zakresie powinni udzielać im przede wszystkim zewnątrzni specjaliści wczesnej edukacji muzycznej – instruktorzy rytmiki, akompaniatorzy i inni specjaliści, w tym osoby prowadzące zewnętrzne formy doskonalenia zawodowego o tematyce muzycznej. Tym samym przyjęto szczegółową hipotezę badawczą nr 12. Mimo tego liczne rozmowy prowadzone z badanymi wskazują na to, iż wśród respondentów nie ma jednomyślności w kwestii postulowanych zasad, na jakich podmioty takie winny funkcjonować w rzeczywistości wychowawczo-edukacyjnej przedszkola. Szczególne kontrowersje budzi problem finansowania takiej fakultatywnej działalności edukacyjnej – jakkolwiek przeniesienie tego ciężaru na lokalne samorządy nie wszędzie się sprawdziło (są miejscowości, w których organy zarządzające oświatą nie zapewniają zatrudnienia dla pedagogów muzycznych; gdzie indziej z kolei – jak już pisano – mimo, iż władze zapewniają potrzebne środki i utworzono stosowne miejsca pracy, wielu specjalistów pracy tej nie podejmuje z opisanych już wcześniej powodów natury ekonomicznej), pozostawienie tego aspektu w gestii rodziców i/lub dyrektorów przedszkoli także nie jest wolne od groźby wystąpienia potencjalnych niekorzystnych sytuacji, jak choćby brak równego dostępu do wszystkich zajęć dla każdego dziecka – niezależnie od jego sytuacji materialnej⁷¹³.

5.2.4. Postulowany a rzeczywisty model kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola – kierunek przemian i propozycje działań profilaktyczno-naprawczych w percepcji badanych

W świetle przedstawionych dotychczas danych zasadne wydaje się pytanie o percepcję istnienia rozdziewku pomiędzy normatywnym a rzeczywistym modelem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola oraz o ewentualny kierunek tej rozbieżności, co można (i – w opinii autora – należy) odczytywać jako pewnego rodzaju wskaźnik charakteru wpływu przemian społecznych, kulturowych i oświatowych na kompetencje muzyczne tych pedagogów, a tym samym – pośrednio – na jakość powszechnej wczesnej edukacji muzycznej, której dalsze implikacje – także wobec stanowisk zawartych w literaturze przedmiotu, przedstawionych w teoretycznej części niniejszej dysertacji – są oczywiste. Nie mniej istotna jest percepcja badanych dotycząca propozycji działań profilaktycznych i/lub

⁷¹³ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie prowadzone z nauczycielami, dyrektorami przedszkoli i rodzicami dzieci przedszkolnych w latach 2013-2018.

naprawczych, zmierzających do poprawy jakości realizowania treści muzycznych w wychowaniu przedszkolnym, co przedstawiono poniżej.

Zestawione w części teoretycznej tej pracy stanowiska autorytetów, opisujące liczne postulaty formułowane względem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola rysują normatywny model tych kompetencji jako wzór – czasem niedościgniony, odległy – do osiągnięcia którego należy dążyć. Świadomość złożoności tych kompetencji, jak i długiej drogi ich nabywania, a także bardzo skomplikowanych uwarunkowań każe zastanowić się – również w kontekście przemian (społecznych, kulturowych i oświatowych) – nad wzajemną adekwatnością wyrażonych w ujęciu modelowym potrzeb i realnych możliwości ich zaspokojenia, słowem: nad tym, czy rzeczywistość wczesnej edukacji muzycznej, realizowanej przez nauczycieli przedszkola pokrywa się z empirycznie uzasadnionymi wytycznymi. Materializowanie tych słusznych idei – sposób, w jaki zachodzi – zależy w dużej (jeśli nie w głównej) mierze od rozwiązań systemowych, zwłaszcza od kształtu powszechnej edukacji muzycznej oraz tejże edukacji realizowanej w toku kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli przedszkola. Ujawnione i opisane dotychczas słabe punkty tego (akademickiego) systemu kształcenia – w połączeniu z poczuciem pewnych niedostatków w niektórych obszarach kompetencji muzycznych tych pedagogów – wszystko to uzasadnia postawienie środowisku pedagogicznemu pytania o percepcję ewentualnego rozdzwisku pomiędzy tym, co realnie jest, a tym, co być powinno – w zakresie (szeroko pojmowanych) kompetencji muzycznych nauczycieli tego etapu, co przedstawiono poniżej.

Tabela 34. Istnienie rozbieżności pomiędzy postulowanym a rzeczywistym poziomem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola w percepcji tych pedagogów – zróżnicowanie ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie ich kształcenia

| Czy Pani/Pana zdaniem istnieje rozbieżność pomiędzy normatywnym a rzeczywistym modelem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkoli? | | | | | |
|--|----------------|---------------------|------------------------------|------------------------------|----------------|
| Nauczyciele z doświadczeniem starego systemu kształcenia (StS) | | | | | |
| | Nie mam zdania | Nie ma rozbieżności | Jest lepiej, niż być powinno | Jest gorzej, niż być powinno | Razem |
| N (StS) | 8 | 27 | 5 | 43 | 83 |
| % (StS) | 9,64% | 32,53% | 6,02% | 51,81% | 100,00% |
| Nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne wyłącznie w systemie akademickim (NS) | | | | | |
| | Nie mam zdania | Nie ma rozbieżności | Jest lepiej, niż być powinno | Jest gorzej, niż być powinno | Razem |
| N (NS) | 21 | 89 | 22 | 172 | 304 |
| % (NS) | 6,90% | 29,28% | 7,24% | 56,58% | 100,00% |
| N (StS+NS) | 29 | 116 | 27 | 215 | 387 |
| % (StS+NS) | 7,49% | 29,97% | 6,98% | 55,56% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Zestawione w powyższej tabeli 34 dane pokazują, iż – zgodnie zresztą z duchem uwidocznionego dotąd dyskursu – **ponad połowa ogółu badanych nauczycieli tego etapu wskazała istnienie negatywnego rozdzwieku pomiędzy tym, co w zakresie kompetencji muzycznych pedagog taki winien sobą reprezentować a stanem faktycznym (55,56%)**. Kolejną co do wielkości część wskazań stanowił wariant traktujący o braku rozbieżności pomiędzy modelami opisywanych kompetencji (29,97%). Opcję „Nie mam zdania” wybrało 7,49% wszystkich ankietowanych, zaś za istnieniem sytuacji korzystnej (gdy kompetencje rzeczywiste przewyższają postulowane) opowiedziało się jedynie 6,98% wszystkich respondentów z tej grupy. Jeśli chodzi o zróżnicowanie grupy ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym bądź nowym systemie kształcenia, to okazało się, iż obliczony na podstawie danych zawartych w tabeli 34 współczynnik χ^2 wyniósł 1,284 z prawdopodobieństwem obserwowanym $p=0,733$, co oznacza, że różnice te okazały się statystycznie nieistotne. Zarysowaną percepcję potwierdzają liczne wypowiedzi badanych, których ogólny klimat nader trafnie wyraża poniższa konkluzja:

„Stan faktyczny [kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola – przyp. aut.] nie odpowiada modelowi postulowanemu. Kompetencje muzyczne nauczycieli są zbyt niskie, jeśli traktować wytyczne [wynikające z literatury przedmiotu – przyp. aut.] poważnie”⁷¹⁴.

Tabela 35. Istnienie rozbieżności pomiędzy postulowanym a rzeczywistym poziomem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli

| Czy Pani/Pana zdaniem istnieje rozbieżność pomiędzy normatywnym a rzeczywistym modelem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkoli? | | | | | |
|--|----------------|---------------------|------------------------------|------------------------------|----------------|
| | Nie mam zdania | Nie ma rozbieżności | Jest lepiej, niż być powinno | Jest gorzej, niż być powinno | Razem |
| N | 0 | 4 | 4 | 38 | 46 |
| % | 0% | 8,70% | 8,70% | 82,60% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Znacznie większa (niż miało to miejsce w przypadku nauczycieli – różnica rzędu 27,04%) część badanych dyrektorów przedszkoli określiła rzeczywisty poziom kompetencji muzycznych pedagogów przedszkolnych jako niższy od postulowanego (82,60% - por. tabela 35), co – jako, że grupa ta jawi się na tle dotychczas przedstawionych wyników badań jako bardziej krytyczna względem poziomu tychże kompetencji – nie dziwi (na barkach dyrektorów spoczywa główny ciężar zapewnienia właściwie prowadzonych działań wychowawczo-dydaktycznych – w tym i muzycznych; na ich ręce niejednokrotnie bezpośrednio trafiają zarówno wyrazy uznania, jak i słowa krytyki w związku z postrzeganiem efektów pracy nauczycieli, przy czym percepcja ta – w przypadku rodziców

⁷¹⁴ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem dyplomowanym z dnia 17. XII 2015 r.

dzieci przedszkolnych i innych przedstawicieli środowiska rodzinnego podopiecznych – jako często oparta wyłącznie na subiektywnych odczuciach i przekonaniach pozbawionych oparcia w rzetelnej wiedzy – choć o ograniczonej wartości obiektywnej, przekłada się jednak – również dzięki różnorodnym mediom – na funkcjonujący w otoczeniu wizerunek placówki). Taki sam (stosunkowo niewielki – 8,70%) odsetek respondentów w tej grupie wskazał, iż kompetencje rzeczywiste nauczycieli przewyższają normatywne (co potwierdza, że jest to raczej pogląd odosobniony w szeroko pojmowanym środowisku pedagogicznym) i że rozbieżności pomiędzy tymi modelami nie występują (także 8,70%). Nikt spośród ankietowanych dyrektorów nie wybrał opcji „Nie mam zdania”.

Od ujawnionej i opisanej wyżej oceny nauczycieli i dyrektorów przedszkoli odbiega ocena wyrażona przez badanych rodziców dzieci przedszkolnych, spośród których większość uznała, iż nauczyciele przedszkola umieją w zakresie muzyki tyle, ile umieć powinni (39,86%) – zatem – w ich opinii – normatywny model kompetencji muzycznych tych pedagogów odpowiada rzeczywistości. Relatywnie wysoki odsetek badanych wskazał, iż nauczyciele przedszkola posiadają umiejętności muzyczne wyższe, niż są im potrzebne (18,74%). Najmniejsza część spośród przebadanych rodziców wyraziła opinię, iż nauczyciele przedszkola posiadają w zakresie muzyki kompetencje niższe niż postulowane (tylko 10,75% respondentów). Trzeba jednak zwrócić w tym miejscu uwagę na fakt, iż aż 30,65% ankietowanych z tej grupy wskazało, iż nie posiadają oni wiedzy w tym temacie⁷¹⁵. Ponadto ocena formułowana przez rodziców dzieci przedszkolnych – jak pokazują m. in. rozmowy bezpośrednie prowadzone z przedstawicielami tej grupy – w wielu przypadkach oparta jest jedynie na zaobserwowanym nastawieniu dziecka do muzyki oraz uzewnętrznianiem przez nie opanowanych aktywności muzycznych – nie tylko podczas imprez okolicznościowych, artystycznych, zajęć otwartych itp., ale też i w czasie wolnym, co niekoniecznie musi być warunkowane jakością oddziaływań dydaktycznych placówki⁷¹⁶.

W oparciu o zestawione powyżej dane – udzielając odpowiedzi na szczegółowe pytanie badawcze nr 16 – należy stwierdzić, że w opinii badanych nauczycieli i dyrektorów przedszkoli istnieje rozbieżność pomiędzy postulowanym a rzeczywistym poziomem kompetencji muzycznych pedagogów tego etapu edukacji, i to na niekorzyść rzeczywistości – co równocześnie każe przyjąć w tym zakresie pierwszą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 13 (która nie potwierdziła się w stosunku

⁷¹⁵ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych.

⁷¹⁶ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z rodzicami dzieci przedszkolnych, prowadzone w latach 2013-2018.

do badanych rodziców dzieci przedszkolnych). Co do drugiej części tej hipotezy, to odrzucono ją ze względu na fakt, że obie podgrupy badanych pedagogów wyodrębnione ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia w przeważającej części wybierały opcję niekorzystną względem rzeczywistego poziomu kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola, zaś dostrzeżone statystycznie nieistotne różnice odnoszą się jedynie do odsetka wskazań poszczególnych kategorii odpowiedzi.

Przedstawione powyżej dane – zwłaszcza pochodzące od nauczycieli i dyrektorów śląskich przedszkoli – wskazujące na istnienie w rodzimej rzeczywistości edukacyjnej niepokojącego stanu faktycznego w zakresie poziomu kształcenia muzycznego nauczycieli wychowania przedszkolnego wydają się być w głównej mierze efektem rozwiązań systemowych – zmian w systemie kształcenia tych pedagogów, polegających na odejściu od dawnych form edukacji zawodowej tej grupy, zmianę pozycji specjalistycznych podmiotów zewnętrznych z zakresu wczesnej pedagogiki muzycznej, obniżenie wieku przedszkolnego, ale też i kolejnych przemian, obejmujących kształcenie ogólne na poziomie podstawowym i średnim, w wyniku których – poprzez zintegrowanie muzyki z plastyką, dalszą redukcję godzin oraz powierzenie ich realizacji osobom nieledwie do tego przyuczonym w toku pośpiesznie prowadzonych, powierzchownych studiów podyplomowych – nastąpiła dalsza marginalizacja muzyki w szkolnictwie powszechnym stopnia podstawowego i średniego, co musiało w jakiejś mierze wpłynąć na możliwości muzyczne kandydatów i młodych nauczycieli przedszkoli. Potwierdzają to rozmowy prowadzone z nauczycielami akademickimi, realizującymi treści muzyczne na kierunkach pedagogicznych, czego trafnym przykładem może być następująca wypowiedź:

„[Za niski poziom kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola odpowiada przede wszystkim – przyp. aut.] *ślaby poziom edukacji muzycznej na etapie edukacji elementarnej, podstawowej i praktyczny jej brak na etapie szkoły średniej, brak kontaktu z żywą muzyką tzn. śpiewem, grą, improwizacją itp., na etapie szkolnictwa średniego i podstawowego teoretyczne lekcje muzyki, brak funduszy na zajęcia dodatkowe np. chór szkolny, rażąco niski poziom nauczycieli edukacji elementarnej w zakresie muzyki, częste wykorzystywanie nauczycieli innych przedmiotów do uczenia muzyki w szkole podstawowej czy średniej*”⁷¹⁷.

⁷¹⁷ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 04. I 2018 r.

Stąd zrodziło się – skierowane do badanych – pytanie o percepcję wpływu szeroko pojmowanych reform i przemian ostatnich kilku dekad na poziom kształcenia muzycznego nauczycieli przedszkola, którą opisano poniżej.

Tabela 36. Wpływ szeroko pojmowanych reform i przemian oświaty i edukacji na kształcenie muzyczne nauczycieli przedszkola – w percepcji tej badanej grupy ze zróżnicowaniem ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w starym systemie ich kształcenia

| Nauczyciele z doświadczeniem starego systemu kształcenia (StS) | | | | | |
|---|--|---|--|----------------|---------|
| | Reformy podniosły poziom edukacji muz. nauczycieli | Reformy obniżyły poziom edukacji muz. nauczycieli | Reformy nie wpłynęły na poziom edukacji muz. nauczycieli | Nie mam zdania | Razem |
| N StS | 2 | 34 | 41 | 6 | 83 |
| % StS | 2,41% | 40,96% | 49,40% | 7,23% | 100,00% |
| Nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne wyłącznie w systemie akademickim (NS) | | | | | |
| | Reformy podniosły poziom edukacji muz. nauczycieli | Reformy obniżyły poziom edukacji muz. nauczycieli | Reformy nie wpłynęły na poziom edukacji muz. nauczycieli | Nie mam zdania | Razem |
| N NS | 8 | 77 | 192 | 27 | 304 |
| % NS | 2,63% | 25,33% | 63,16% | 8,88% | 100,00% |
| N StS+NS | 10 | 111 | 233 | 33 | 387 |
| % StS+NS | 2,58% | 28,68% | 60,21% | 8,53% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Większość ogółu badanych nauczycieli przedszkola (60,21%) uznała, że szeroko rozwiązania systemowe i reformy oświaty nie wpłynęły na poziom edukacji muzycznej tej grupy zawodowej, jednak w kontekście bardzo nielicznych wskazań oceny pozytywnej (2,58%) i znacznie wyższego odsetka wskazujących wariant oceny negatywnej (28,68%) należy – odpowiadając na szczegółowe pytanie badawcze nr 17 – stwierdzić, że w badanej grupie pedagogów percepcja kolejnych reform oświaty jawi się jako generalnie niekorzystna, co może też być odczytane jako przesłanka za przyjęciem (w wypadku tej grupy) pierwszej części szczegółowej hipotezy badawczej nr 14. Jeśli chodzi o różnice w odsetkach wskazań poszczególnych kategorii odpowiedzi ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia, to obliczony na podstawie danych zawartych w tabeli 36 współczynnik χ^2 wyniósł 7,828 z prawdopodobieństwem obserwowanym $p=0,049$, co oznacza, że różnice ta okazały się statystycznie istotne. Tym nie mniej **generalna wymowa ujawnionej percepcji reform**

w obu podgrupach pozostaje taka sama (największy odsetek wskazań opcji „Reformy nie wpłynęły na poziom edukacji muzycznej nauczycieli”) – stąd w tej grupie odrzucono drugą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 14 (mówiącej o formułowaniu różnej oceny). Występowanie wśród badanych, którzy przygotowywali się do zawodu z udziałem zaniechanych już form edukacji (StS) istotnie wyższego odsetka osób uznających, że ogół rozwiązań systemowych przyczynił się do obniżenia poziomu edukacji muzycznej nauczycieli koresponduje z opisywanym już większym krytycyzmem tych badanych, przejawianym w stosunku do rzeczywistości odnoszącej się do szeroko pojmowanych kompetencji muzycznych środowiska pedagogów przedszkolnych. Generalnie w klimat zastanego dyskursu w podgrupie nauczycieli uczestniczących niegdyś w dawnym systemie kształcenia trafnie wpisuje się następująca wypowiedź:

„[Sytuacja przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej wpływa na kompetencje muzyczne nauczyciela przedszkola – przyp. aut.] *zdecydowanie negatywnie, bo skupiono się na innych obszarach i umiejętnościach (czytanie, pisanie, liczenie, emocje itp.), natomiast muzyka traktowana jest po macoszemu, niepoważnie, wbrew wytycznym zastanym w literaturze przedmiotu*”⁷¹⁸.

Zacytowana wypowiedź koresponduje z ujawnioną w toku prezentowanych badań (i opisaną już wyżej w tym podrozdziale) percepcją (będącego przecież efektem szeroko rozumianych przemian) akademickiego systemu kształcenia nauczycieli jako – generalnie – nieadekwatnego do potrzeb wynikających ze złożoności roli nauczyciela przedszkola, w tym nieadekwatnego do efektywnego przekazywania treści muzycznych.

Także – wynikające z dokonujących się nieustannie przemian – **miejsce treści muzycznych w hierarchii treści zawartych w kolejnych podstawach programowych wychowania przedszkolnego – w świetle przeprowadzonych eksploracji sondażowych generalnie uznane za przeciętne zarówno przez badanych nauczycieli (79,07% – opcja „Miejsce przeciętne”; 15,76% – „Miejsce wysokie”; 5,17% – „Treści wydają się być mało istotne”)**⁷¹⁹, **dyrektorów przedszkoli (84,78% – „Miejsce przeciętne”; 10,87% – „Miejsce wysokie”; 4,35% – „Treści wydają się być mało istotne”)**⁷²⁰, jak i **rodziców dzieci przedszkolnych (44,85% - „Miejsce przeciętne”; 22,89% - „Miejsce wysokie”; 10,37% – „Treści wydają się być mało istotne”; 21,89% – „Nie wiem” – relatywnie wysoki odsetek**

⁷¹⁸ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem dyplomowanym (uczestnictwo w SN i KN w Bytomiu) z dnia 17. XII 2015 r.

⁷¹⁹ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

⁷²⁰ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

wskazań tej kategorii)⁷²¹ w bezpośrednich rozmowach i wywiadach jawi się na ogół jako dalekie od należnego mu – zgodnie z aktualną wiedzą o szeroko rozumianym rozwoju dziecka – miejsca istotnego, zarezerwowanego dla obszaru działań szczególnie nadającego się do integrowania z pozostałymi obszarami, czego trafnym odzwierciedleniem może być następująca wypowiedź:

„Muzyka jest traktowana niemalże marginalnie. Osoby piszące podstawę programową nie zdają sobie sprawy, jak muzyka przenika do wszystkich możliwych obszarów rozwoju dziecka – do treści matematycznych, plastycznych, związanych z pisanie i czytaniem, treści przyrodniczych (...) Kolejne reformy oświaty wprowadzają mętlik. Młodzi nauczyciele (...) nie wiedzą w ogóle, na czym to wszystko polega (...) mają bardzo małą wiedzę”⁷²².

Tabela 37. Wpływ szeroko pojmowanych reform edukacji na kształcenie muzyczne badanych nauczycieli przedszkola w percepcji badanych dyrektorów śląskich przedszkoli

| | Reformy podniosły poziom edukacji muz. nauczycieli | Reformy obniżyły poziom edukacji muz. nauczycieli | Reformy nie wpłynęły na poziom edukacji muz. nauczycieli | Razem |
|---|--|---|--|---------|
| N | 1 | 32 | 13 | 46 |
| % | 2,18% | 69,56% | 28,26% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Zdecydowana większość badanych dyrektorów śląskich przedszkoli uznała, że szeroko rozumiane rozwiązania systemowe i reformy oświaty obniżyły poziom edukacji muzycznej nauczycieli tego etapu (69,56%) – co w odniesieniu do tej grupy stanowi odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 17, każe też przyjąć w tym przypadku w całości szczegółową hipotezę badawczą nr 14. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy wymieniano przede wszystkim brak nauki gry na instrumencie melodycznym w toku kształcenia akademickiego, przewagę teorii nad praktyką oraz – sygnalizowaną już – niewielką liczbę godzin dydaktycznych przewidzianych na realizację treści muzycznych, ogólnie wyższy poziom przekazywania wiedzy w dawnym systemie kształcenia nauczycieli, zbyt dużą ilość treści z innych obszarów w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i niedostatki metodyczne w opisywanym obszarze. Znacznie mniej liczni badani, wskazujący brak wpływu tychże rozwiązań systemowych na poziom kształcenia muzycznego pedagogów przedszkolnych wśród skąpych skądinąd uzasadnień swojego stanowiska wskazywali, iż – ich zdaniem – tzw. stara i nowa podstawa programowa

⁷²¹ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych.

⁷²² Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem mianowanym wychowania przedszkolnego z dnia 02. XII 2017 r.

wychowania przedszkolnego w zasadzie nie różnią się między sobą w zakresie treści muzycznych, oraz że poziom kształcenia studentów na kierunkach pedagogicznych nie zmienia się od lat⁷²³.

Generalnie niekorzystny obraz szeroko pojmowanych przemian społecznych oraz reform oświaty i edukacji można odczytać też z wypowiedzi wykładowców przedmiotów muzycznych i doradców metodycznych, przy czym ujawnione zastrzeżenia dotyczyły przede wszystkim zmiany systemu kształcenia nauczycieli na akademicki, rekordowo niskiej liczby godzin przeznaczonych na realizowanie przedmiotów muzycznych w toku tych studiów, ale też na poziomie szkolnictwa podstawowego, gimnazjalnego i średniego, stopniowej degradacji miejsca treści muzycznych w hierarchii treści zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych w przedszkolach publicznych⁷²⁴. Potwierdzają to wcześniej zacytowane i poniższe wypowiedzi nauczycieli akademickich:

„Niestety, w reformach oświaty uwidocznia się podejście władz do muzyki, tzn. jak oszczędzać, to na sztuce (muzyce, plastyce itp.) Nie ma żadnej kontroli nad realizacją podstawy programowej z zakresu edukacji muzycznej. Wpływ reform na kompetencje – także muzyczne – nauczycieli jest zły”⁷²⁵.

„Kolejne reformy wpływają na marginalizację ważności kompetencji muzycznych poprzez ilość godzin”⁷²⁶.

„Zmniejszanie ilości godzin edukacji muzycznej w szkole, w siatkach studiów, kierowanie się przede wszystkim kosztochłonnością nauki jednoznacznie określa kompetencje muzyczne uczniów, studentów, a potem nauczycieli”⁷²⁷.

„Kolejne reformy oświaty zrujnowały wychowanie muzyczne – także przez fakt niedocenienia możliwości wspomagania rozwoju przez sztukę. Kolejne pokolenia pozbawiono możliwości twórczego rozwoju (...) Zaniedbania widoczne są nie tylko w obszarze programów, ale i w obszarze szeroko rozumianej organizacji”⁷²⁸.

Na tle powyższego interesujące wydaje się też stanowisko przytoczone poniżej, celnie wpisujące się w żywy i obecny w środowisku pedagogów przedszkolnych dyskurs dotyczący percepcji wyraźnie dostrzeganej (i odczuwalnej w wielu aspektach działalności placówki

⁷²³ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

⁷²⁴ Źródło: badania własne, rozmowy prowadzone z doradcami metodycznymi i innymi osobami dysponującymi wiedzą na temat realiów funkcjonowania przedszkoli w latach 2014-2018.

⁷²⁵ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 04. I 2018 r.

⁷²⁶ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 18. II 2018 r.

⁷²⁷ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 14. IV 2018 r.

⁷²⁸ Źródło: badania własne, wywiad telefoniczny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 17. IV 2018 r.

publicznej) tendencji do ograniczania budżetów przeznaczonych na funkcjonowanie przedszkoli:

„Co jedna [reforma, zmiana – przyp. aut.] to bardziej nas uwstecznia. Mówimy o kompetencjach kluczowych, a jedną z [tych – przyp. aut.] kompetencji jest udział w życiu kulturalnym. Skąd przedszkole [publiczne – przyp. aut.] ma wziąć pieniądze na zorganizowanie wyjazdu do opery, teatru? (...) Udział w wydarzeniach kulturalnych musimy ograniczać do objazdowych teatrzyków (...)”⁷²⁹.

Pomimo tak wyraźnie zasygnalizowanego w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli istnienia rozbieżności pomiędzy postulowanym a rzeczywistym modelem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola w kierunku niekorzystnym dla rzeczywistości oraz negatywnym postrzeganiem wpływu różnorodnych rozwiązań systemowych na poziom kształcenia muzycznego pedagogów przedszkolnych **badani ci generalnie ocenili ogólny poziom wychowania muzycznego w przedszkolu jako przeciętny (50%). Mniejsza część respondentów z tej grupy poziom ten określiła jako wysoki (43,48%) przy jednocześnie bardzo niewielkim odsetku wskazań świadczących o ocenie niskiej (tylko 6,52%).** Nikt z badanych nie wskazał wariantów skrajnych („Poziom bardzo wysoki” oraz „Poziom bardzo niski”). Przytoczona ocena wydaje się korespondować z wyrażoną (wcześniej opisaną i przedstawioną w tabeli 24) percepcją nauczycieli przedszkola w zakresie własnego przygotowania do realizowania treści muzycznych oraz tegoż przygotowania w odniesieniu do ogółu środowiska. Przy podejmowaniu decyzji o wyborze kategorii odpowiedzi badani kierowali się przede wszystkim obserwacją przebiegu zajęć i uroczystości, dostrzegając przy tym głównie aktywność wokalną podopiecznych. Mimo, iż – jak wskazują badani dyrektorzy – nauczyciele wychowania przedszkolnego nie są zawodowymi muzykami – w związku z czym na ogół nie potrafią grać na instrumencie melodycznym (muszą korzystać wyłącznie z gotowych, różnej zresztą jakości podkładów) oraz miewają trudności z samodzielnym prowadzeniem pełnowartościowych zajęć muzycznych – tym nie mniej na miarę swoich możliwości starają się zainteresować dzieci muzyką (co niekiedy owocuje kontynuacją kształcenia muzycznego na drodze formalnej bądź nieformalnej), osiągają też czasem sukcesy w różnorodnych konkursach i biorą czynny, dobrze przyjmowany przez szeroko pojmowane środowisko udział w imprezach artystycznych⁷³⁰. **Ze stanowiskiem dyrektorów przedszkoli koresponduje opinia wyrażona przez**

⁷²⁹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z doradcą metodycznym z dnia 13. IX 2017 r.

⁷³⁰ Źródło: badania własne, ankieta dla dyrektorów przedszkoli; także liczne rozmowy bezpośrednie prowadzone z dyrektorami przedszkoli w latach 2013-2018.

badanych rodziców dzieci przedszkolnych, spośród których 47,77% respondentów uznało rzeczywisty poziom wychowania muzycznego w przedszkolu za przeciętny. Nieco mniej (choć także wielu) badanych z tej grupy określiło ów poziom jako wysoki (łącznie 44,86%). Najmniejszy odsetek ankietowanych uznał, iż poziom wychowania muzycznego w przedszkolu jest niski (3,92%), także wyjątkowo niewiele – jak na tę grupę – zanotowano wskazań świadczących o braku stanowiska w opisywanej kwestii (tylko 3,45% badanych)⁷³¹. Liczne rozmowy bezpośrednie prowadzone z badanymi z tej grupy ujawniły, że główną podstawą do sformułowania powyższej oceny były na ogół – oparte na subiektywnie postrzeganych przesłankach – indywidualne odczucia i przeświadczenia respondentów, ukształtowane najczęściej w związku z zaobserwowaną (niejednokrotnie właściwą wiekowi – spontaniczną) aktywnością muzyczną ich dzieci (która niekoniecznie musi wynikać ze skuteczności, a tym bardziej z jakości oddziaływań dydaktycznych przedszkola)⁷³². Stąd – daniem autora – ocenę wyrażoną w tej materii przez opisywaną grupę należy traktować poważnie, aczkolwiek z należną rezerwą. **Podobnie ma się rzecz ze sformułowaną przez badanych rodziców dzieci przedszkolnych oceną wpływu przemian społecznych i reform oświaty oraz edukacji (odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 17 – w odniesieniu do tej grupy) – jakkolwiek wśród tych respondentów, którzy zajęli w tej sprawie stanowisko większość uznała, że wpływ i kierunek tych przemian na poziom wychowania muzycznego w przedszkolu jest korzystny, to stanowili oni tylko 18,05% całości badanej grupy (tym samym odrzucono – w przypadku tych badanych – szczegółową hipotezę badawczą nr 14).** Opinię, iż przemiany te nic w rzeczywistości nie zmieniły, wyraziło 14,75% ankietowanych, natomiast ocenę negatywną w tym względzie wystawiło przemianom tylko 7,60% badanych⁷³³. Najwyższy odsetek udzielonych odpowiedzi w tej grupie odnotowano wśród wybierających opcję „Nie mam zdania” – co można tłumaczyć dużym zróżnicowaniem tej grupy pod względem wykształcenia, zawodu czy też – najogólniej rzecz ujmując – zainteresowań, wśród których szeroko pojmowane problemy oświaty niekoniecznie zajmują poczesne miejsce, nadto ogląd sytuacji bywa uwarunkowany m. in. bardzo niejednorodnym punktem odniesienia.

Zarówno ujawnione w opisywanych badaniach krytyczne oceny badanych – szczególnie nauczycieli i dyrektorów przedszkoli – formułowane w odniesieniu do własnych

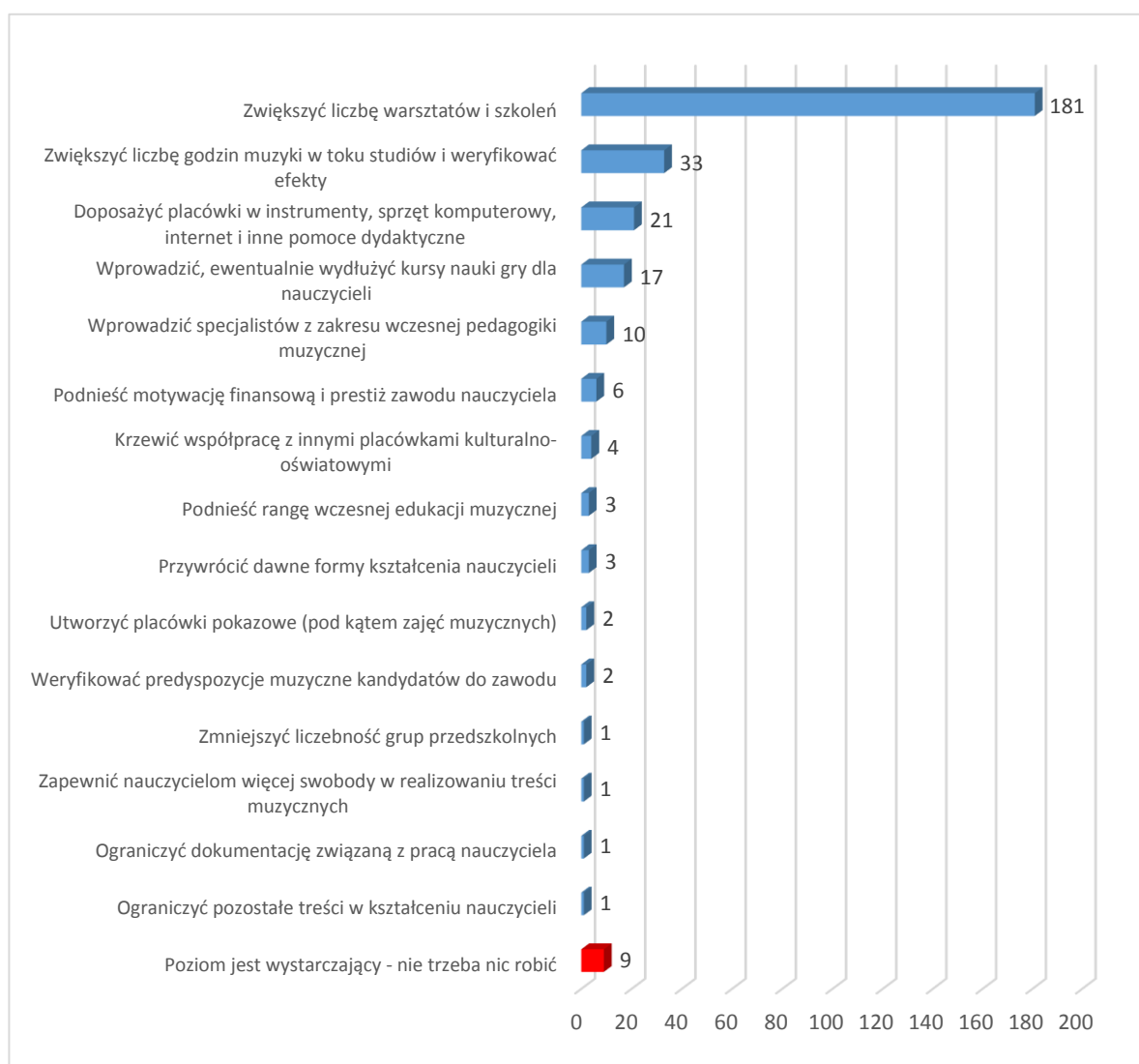
⁷³¹ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych.

⁷³² Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z rodzicami dzieci przedszkolnych, prowadzone w latach 2013-2018.

⁷³³ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych.

kompetencji muzycznych oraz tychże kompetencji całego środowiska pedagogicznego, jak percepcja poziomu kształcenia akademickiego przyszłych pedagogów przedszkolnych oraz uwidocznione obszary deficytów – wszystko to w kontekście powszechnego uznania przez respondentów kompetencji muzycznych jako nie pozostającego bez znaczenia czynnika wpływającego na możliwość pozyskania/utrzymania zatrudnienia i w ogóle warunkującego szeroko pojęty sukces zawodowy na niwie wychowania przedszkolnego – skłania do refleksji nad sformułowaniem postulatów zmierzających do podniesienia poziomu edukacji muzycznej w przedszkolu. Opinia bezpośrednio zaangażowanych badanych może być w tej materii cennym uzupełnieniem obrazu fragmentu edukacyjnej rzeczywistości w obszarze poświęconym oddziaływaniom muzycznym przedszkola, co z kolei może – i zapewne powinno – przełożyć się na jakość i trafność proponowanych w przyszłości rozwiązań w zakresie modyfikacji różnych aspektów systemowego podejścia do tej materii. **Dane zamieszczone poniżej (m. in. wykres 15, 16 i 17) stanowią odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 18.**

Wykres 15. Postulowane działania mające na celu podniesienia poziomu realizacji treści muzycznych przez nauczycieli przedszkola – w percepcji tej badanej grupy (wskazania wielokrotne)



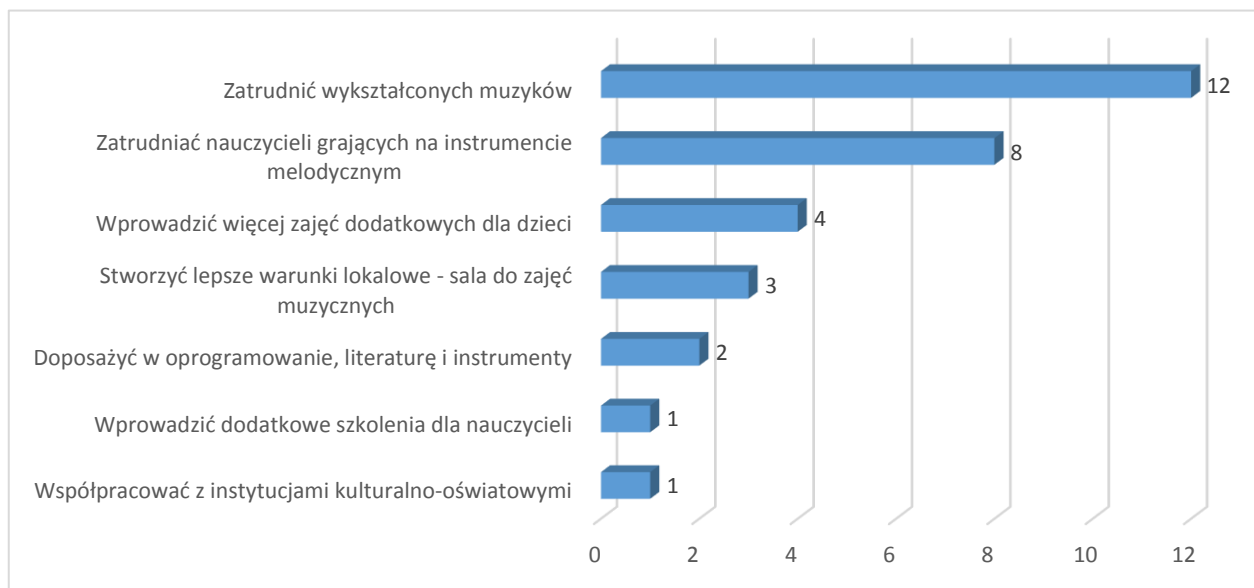
Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Jak pokazują dane przedstawione na wykresie 15, **wśród postulowanych przez badanych nauczycieli przedszkola działań zmierzających do podniesienia poziomu realizacji treści muzycznych przez tę grupę zawodową na czoło wysunięto (dystansując pozostałe kategorie odpowiedzi) propozycję zwiększenia liczby warsztatów i szkoleń z zakresu edukacji muzycznej**, przy czym liczni respondenci dodawali, iż byłoby dobrze, gdyby uczestnictwo w takich formach doskonalenia zawodowego było dla pedagogów **bezpłatne**. Niestety, w rodzimych realiach edukacyjnych budżet placówek publicznych zazwyczaj jest mocno ograniczony, w związku z czym grono pedagogiczne musi – skądinąd według rozmaitych kluczy – podejmować decyzje o korzystaniu tylko z niektórych, wybranych ofert szkoleniowych (nie zawsze mogą to być zajęcia poświęcone treściom muzycznym). Autorowi znane są przypadki nauczycieli, którzy chcieliby skorzystać

z wartościowego w ich opinii szkolenia, jednak konieczność samodzielnego sfinansowania przedsięwzięcia stała się przeszkodą trudną (a czasem nawet niemożliwą) do pokonania⁷³⁴. Kolejnymi pod względem częstości wskazań kategoriami udzielanych odpowiedzi – choć znacznie mniej licznymi od poprzedniej – okazały się: propozycja zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych w akademickim kształceniu nauczycieli – wraz z wprowadzeniem weryfikacji osiągniętych rezultatów i propozycja doposażenia przedszkoli w instrumenty muzyczne, komputery i inne pomoce i środki dydaktyczne niezbędne do przekazywania wiedzy i umiejętności muzycznych najmłodszym. Godnym uwagi działaniem – zdaniem badanych (i autora) – byłoby także wprowadzenie do oferty szkoleń kursów dla nauczycieli w zakresie gry na instrumentach melodycznych, pojawił się też postulat wprowadzenia [na szerszą niż dotąd skalę – przy. aut.] specjalistów z zakresu wczesnej pedagogiki muzycznej. Nielicznie reprezentowana kategoria respondentów zadowolonych z obecnego poziomu realizowania treści muzycznych przez nauczycieli przedszkoli – część nie dostrzegająca potrzeby podejmowania działań zmierzających do podniesienia jakości edukacji muzycznej na tym etapie to – poza jednym wyjątkiem – nauczyciele wykształceni wyłącznie w systemie akademickim, wszyscy bez dodatkowego kształcenia muzycznego – z czego można wnioskować, że udzielona odpowiedź mogła być w znacznej mierze wynikiem pewnego rodzaju samozadowolenia (charakteryzującego niekiedy osoby o niskich kompetencjach i niewielkiej refleksyjności; choć zdarza się też, że świadomość własnych braków – niejednokrotnie dojmująca – każe jednostce unikać wszelkich zmian w obawie o ujawnienie obszarów deficytów).

⁷³⁴ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z nauczycielami przedszkola prowadzone w latach 2013-2018, jak i podczas kontaktów zawodowych i prywatnych.

Wykres 16. Postulowane działania mające na celu podniesienia poziomu realizacji treści muzycznych przez nauczycieli przedszkola – w odniesieniu do funkcjonowania tej instytucji, w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli (wskazania wielokrotne)



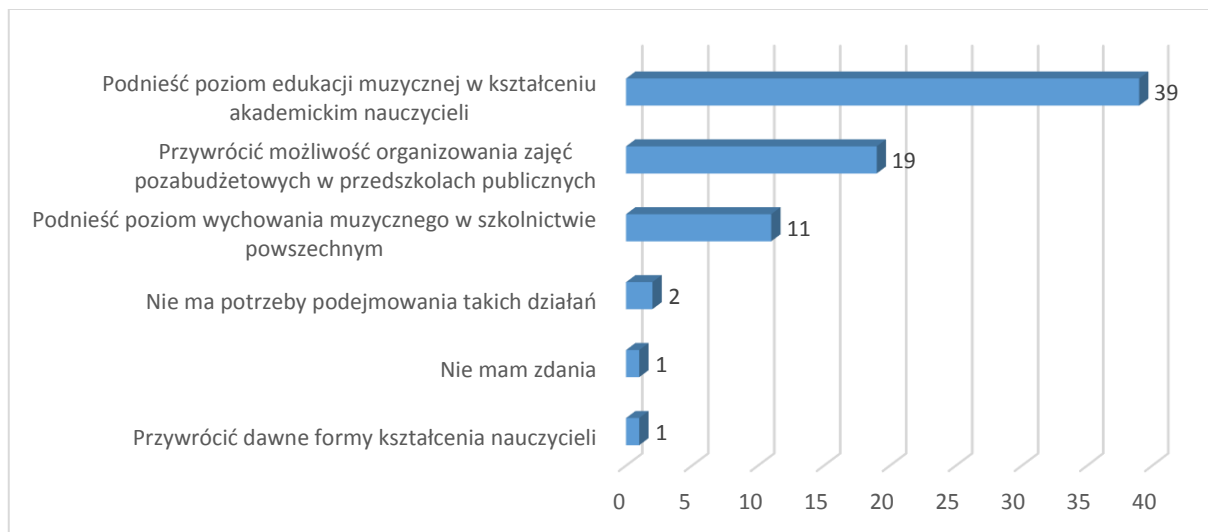
Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Z informacji przedstawionych na wykresie 16 można odczytać, iż **wśród odnoszących się do funkcjonowania przedszkola postulowanych przez badanych dyrektorów przedszkoli działań zmierzających do podniesienia poziomu edukacji muzycznej na tym etapie na pierwszy plan wysuwa się propozycja zatrudnienia profesjonalnych pedagogów muzycznych**, co koresponduje z przedstawioną już percepcją zewnętrznych specjalistów z dziedziny pedagogiki muzycznej, **a także postulat zatrudniania tych spośród nauczycieli, którzy mogą pochwalić się umiejętnością gry na instrumencie melodycznym**, co wydaje się w pewnej mierze umacniać (i doprecyzowywać) zarysowany w tym rozdziale obraz sposobu postrzegania umiejętności muzycznych jako umiarkowanie istotnego czynnika warunkującego sukces zawodowy nauczyciela przedszkola, a ponadto podbudowuje ujawnioną percepcję kompetencji muzycznych w obszarze prostej choćby instrumentalistyki, która jawi się w świetle opisywanych dociekań jako – z jednej strony – kompetencja bodaj najbardziej zaniedbana, z drugiej zaś – bardzo pożądana przez ogół środowiska pedagogicznego.

W licznych rozmowach bezpośrednich dyrektorzy śląskich przedszkoli – pytani o przyczyny ujawnionych i opisanych w tym rozdziale trudności w realizowaniu wczesnej edukacji muzycznej – wymieniali przede wszystkim niezadowalający poziom wychowania muzycznego w kształceniu powszechnym, deficyty w przekazywaniu treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia nauczycieli oraz – dotyczące przedszkoli publicznych –

ograniczenie możliwości współpracy z zewnętrznymi podmiotami specjalistycznymi. By móc pokusić się o wskazanie percepcji głównego nurtu spośród nasuwających się na podstawie powyższego postulowanych propozycji oddziaływań, autor zdecydował się na zamieszczenie w kwestionariuszu ankiety stosownego pytania, którego opracowanie przedstawiono na wykresie 17.

Wykres 17. Kategorie głównych działań zmierzających do podniesienia poziomu wychowania muzycznego w przedszkolu – percepcja badanych dyrektorów przedszkoli (wybór wielokrotny)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Przedstawiona na wykresie 17 percepcja badanych dyrektorów przedszkoli w zakresie głównych działań zmierzających do podniesienia poziomu wychowania muzycznego na etapie wychowania przedszkolnego pokazuje, iż respondenci z tej grupy przede wszystkim wskazali na konieczność podniesienia poziomu edukacji muzycznej w akademickim systemie kształcenia nauczycieli – co trafnie wpisuje się w przedstawiony już ogólny klimat samooceny środowiska w tym obszarze, a także podkreślili postulat zniesienia ograniczeń dotyczących organizowania zajęć pozabudżetowych w przedszkolach publicznych – co koresponduje z opisaną percepcją miejsca zewnętrznych specjalistów edukacji muzycznej w przekazywaniu treści muzycznych na etapie wychowania przedszkolnego. Jakkolwiek trudno odmówić słuszności postulatowi podniesienia poziomu lekcji muzyki w szkolnictwie powszechnym szczebla podstawowego (i – ewentualnie – gimnazjalnego), trzeba jednak zauważyć, że respondenci z tej grupy okazali się być dalecy od przeceniania tej kategorii oddziaływań.

Jeśli chodzi o propozycje oddziaływań mających na celu poprawę poziomu wychowania muzycznego w przedszkolu wyrażone przez badanych rodziców dzieci

przedszkolnych, to przede wszystkim akcent położono na potrzebę przywrócenia fakultatywnych zajęć pozabudżetowych – w tym muzycznych – w przedszkolach publicznych (18,74%), ale wskazywano też, iż warto byłoby podnieść poziom kształcenia muzycznego przyszłych nauczycieli przedszkola w toku ich studiów pedagogicznych (16,21%) oraz podnieść poziom lekcji muzyki w kształceniu podstawowym (8,14%). Śladowy odsetek wskazań zanotowano w przypadku postulatu lepszego doposażenia przedszkoli (0,23%) oraz zmotywowania nauczycieli przedszkola za pomocą wyższej pensji i zapewnienia im wsparcia zewnętrznego (0,15%). Trzeba jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż na brak potrzeby podejmowania jakichkolwiek działań w tej materii – ze względu na zadowalający (zdaniem tych badanych) poziom wychowania muzycznego w przedszkolu wskazało 25,19% ankietowanych, ponadto brak zdania w tej kwestii zadeklarowało aż 31,34% respondentów z tej grupy⁷³⁵.

Zaprezentowane powyżej wyniki pokazały, iż badani wchodzący w skład środowiska pedagogicznego generalnie dostrzegali dysonans pomiędzy postulowanym a rzeczywistym poziomem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola na niekorzyść tego ostatniego. Tak też postrzegali oni w większości kierunek przemian, którego implikacje dla wczesnej edukacji muzycznej w percepcji badanych jawią się jako niekorzystne, co zresztą potwierdzają przeprowadzone badania empiryczne (ujawniając obszary wysoce zaniedbane, a także prawdopodobne tego przyczyny). Dużo łagodniejsza w formułowaniu ocen okazała się grupa badanych rodziców dzieci przedszkolnych, gdyż u źródło ich percepcji stanowiła na ogół radość i przyjemność, jaką dziecko czerpie z kontaktu z muzyką i nauczycielem realizującym te treści (co niekoniecznie musi przekładać się na jakość oddziaływań pedagogiczno-artystycznych).

Podsumowując podrozdział 5.2 należy stwierdzić, że przeanalizowane dane skłaniają do wniosku, iż kompetencje muzyczne postrzegane są przez większość badanych jako umiarkowanie istotny czynnik warunkujący szeroko pojmowany sukces zawodowy na niwie wychowania przedszkolnego. Prezentowane eksploracje potwierdziły powszechność krytycznego nastawienia badanych przedstawicieli środowiska pedagogicznego względem jakości akademickiego kształcenia pedagogów przedszkolnych pod względem realizacji treści związanych z edukacją muzyczną, przy czym – choć zastrzeżenia dotyczą różnych aspektów organizacji tego procesu – na czoło sygnalizowanych niedoskonałości wysuwa się niska liczba godzin przeznaczonych na przedmioty muzyczne w toku studiów pedagogicznych, co –

⁷³⁵ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych.

w opinii respondentów – przyczynia się do marginalizacji muzyki – także w wychowaniu przedszkolnym. Wyżej oceniono pod tym względem dawny system kształcenia nauczycieli. Tym nie mniej należy w tym miejscu skonstatować, że obecnie – w dobie powszechności postulatu uczenia się przez całe życie (o czym była mowa w części teoretycznej niniejszej dysertacji) samo kształcenie akademickie stanowi jedynie pewien fundament, bazę wyjściową, na której dopiero należy – w toku permanentnego, refleksyjnego samodoskonalenia – budować właściwy warsztat pedagogiczno-muzyczny (świadomość czego wydaje się poniekąd wymykać percepcji wielu spośród badanych). Ponadto podgrupa nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) jawi się w świetle prezentowanych badań jako bardziej krytyczna w ocenie obecnego systemu kształcenia pedagogów przedszkolnych, opartego na studiach wyższych. Badania ujawniły obszary uznawane przez badanych za zaniedbane – szczególnie wyraźne deficyty uwidoczniła percepcja respondentów w zakresie umiejętności gry na instrumentach melodycznych oraz znajomości zapisu nutowego. Postulaty formułowane przez badanych w odniesieniu do akademickiego systemu kształcenia nauczycieli przedszkola oscylowały przede wszystkim wokół zwiększenia liczby zajęć praktycznych, wprowadzenia nauki gry na instrumencie melodycznym oraz zwiększenia wymiaru godzin dydaktycznych przeznaczonych na realizację treści muzycznych. Mimo dostrzeżonych deficytów badani nauczyciele przedszkola generalnie ocenili prowadzone przez siebie zajęcia muzyczne stosunkowo korzystnie – choć przeważała ocena przeciętna, zwrócono uwagę na duży odsetek ocen wysokich i bardzo wysokich. Zarazem wśród czynników ograniczających prawidłową realizację treści muzycznych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym respondenci wskazali własne niskie kompetencje muzyczne, ograniczenia lokalowo-materialne oraz rutynę i wypalenie zawodowe. Wśród nauczycieli dominuje przekonanie, że – jako grupa zawodowa – wymagają oni specjalistycznego wsparcia w zakresie starań o wczesną edukację muzyczną, którego – w opinii badanych – powinni udzielać współpracujący z przedszkolami zewnętrznymi i wewnętrznymi specjaliści z tego zakresu. Wobec powyższego nie dziwi fakt, iż większość spośród przebadanych czynnych zawodowo pedagogów przedszkolnych wyraziła niezadowolenie z regulacji prawnych ograniczających możliwość organizowania zajęć pozabudżetowych na terenie przedszkoli publicznych, argumentując to – przede wszystkim – zmniejszeniem możliwości właściwego stymulowania wszechstronnego rozwoju podopiecznych, ale i obniżeniem czy też – trafniej: w praktyce całkowitym niekiedy zabranieniem tej grupie możliwości fachowego wsparcia w zakresie muzycznych działań edukacyjnych. Realia edukacyjne – zwłaszcza ograniczenia w zakresie edukacji muzycznej

realizowanej w toku kształcenia akademickiego przyszłych kadr pedagogicznych oraz wyłączenie (w przedszkolach publicznych) możliwości korzystania z zewnętrznego fachowego wsparcia w obszarze przekazywania treści muzycznych, wszystko to w kontekście (mniej lub bardziej) dostrzegalnych deficytów natury materialnej, obarczenie jednego nauczyciela ogromem obowiązków – przyczyniają się do dostrzeżonej przez badanych powierzchowności kształcenia – także w zakresie muzyki, oraz do marginalizacji znaczenia tej sztuki (i sztuki w ogóle) w całym współczesnym systemie kształcenia powszechnego. W związku z tym nie dziwi fakt, iż zarówno badani nauczyciele, jak i dyrektorzy śląskich przedszkoli jednogłośnie wskazali na istnienie rozbieżności pomiędzy postulowanym a rzeczywistym modelem kompetencji muzycznych pedagoga wczesnej edukacji najmłodszych, i to na niekorzyść rzeczywistości. Działania o charakterze profilaktyczno-naprawczym – w opinii badanych nauczycieli właściwe w powyższej sytuacji – to przede wszystkim zwiększenie liczby (bezpłatnych bądź w znacznej mierze dofinansowanych) warsztatów muzycznych dla nauczycieli, zwiększenie pensum godzin z zakresu edukacji muzycznej w toku kształcenia akademickiego kandydatów do zawodu oraz wprowadzenie realnej weryfikacji efektów kształcenia w tym obszarze, a także polepszenie materialnych warunków pracy, stworzenie możliwości nauki gry na instrumencie melodycznym oraz (skuteczne) wprowadzenie do przedszkoli publicznych specjalistów wczesnej pedagogiki muzycznej. Badani dyrektorzy przedszkoli wśród działań o charakterze profilaktyczno-naprawczym na pierwszym miejscu wymienili postulat możliwości (realnego) zatrudnienia specjalistów-muzyków oraz wskazali, że korzystnie byłoby (móc) pozyskiwać nauczycieli grających na instrumencie melodycznym, w związku z czym dostrzegli konieczność podniesienia poziomu edukacji muzycznej w akademickim systemie kształcenia przyszłych pedagogów, a także korzyści płynące ze zniesienia ograniczeń dotyczących organizowania zajęć pozabudżetowych, uznali też za należyte podniesienie poziomu lekcji muzyki w szkolnictwie powszechnym szczebla podstawowego i gimnazjalnego.

5.3. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w wybranych obszarach kompetencji muzycznych

W niniejszym podrozdziale udzielono odpowiedzi na następujące pytania badawcze: *Jaka jest samoocena badanych aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola (w kontekście realizowania treści muzycznych wynikających z podstawy programowej) w zakresie wybranych kompetencji muzycznych (podstawowe zdolności muzyczne, mierzone testem Winga – słuch wysokościowy, analityczny, pamięć melodyczna, poczucie rytmu, harmonii, dynamiki i artykulacji; teoretyczna wiedza muzyczna z zakresu historii muzyki, form*

muzycznych, literatury i estetyki muzycznej – część A testu EWM; znajomość elementarnych zasad muzyki oraz zapisu nutowego – część B testu EWM; umiejętności z zakresu gry na instrumencie melodycznym i dostępnych instrumentach niemelodycznych; umiejętności wokalne, taneczne oraz znajomość literatury muzycznej dla dzieci) (PS 19); Czy wyrażona samoocena jest adekwatna do poziomu rzeczywistego wybranych kompetencji muzycznych? (PS 20); Czy doświadczenie uczestnictwa badanych w dawnym systemie kształcenia nauczycieli należy uznać za czynnik istotnie różnicujący ich samoocenę w tych obszarach? (PS 21).

Adekwatność subiektywnej (z założenia) samooceny do rzeczywistego poziomu opanowania danych kompetencji – w przypadku obszarów badanych testami (podstawowe zdolności muzyczne, ogólna wiedza muzyczna ze znajomością literatury muzycznej i znajomość notacji muzycznej) zweryfikowano statystycznie, natomiast deklaratywne oceny podane przez badanych dotyczące pozostałych obszarów – to jest umiejętności gry na instrumentach melodycznych, niemelodycznych, umiejętności wokalnych, tanecznych oraz znajomości literatury muzycznej dla dzieci – doprecyzowano na poziomie hipotetycznym za pomocą stosownych rozmów, wywiadów i obserwacji. Z przeprowadzenia ścisłego pomiaru tych kompetencji zrezygnowano z kilku powodów:

- po pierwsze: przeszkodą nie do pokonania okazała się wysoce niechętna (momentami wroga) postawa badanych wobec prób zweryfikowania ww. obszarów kompetencji muzycznych w sposób ścisły, zindywidualizowany;
- po drugie: dla przeprowadzenia eksploracji w ww. obszarach brakuje – wg wiedzy autora – stosownych narzędzi badawczych, które byłyby adekwatne do rzeczywistych możliwości nauczycieli przedszkoli; przykładowe narzędzia, wykorzystywane w podobnych badaniach przez innych badaczy okazały się – zgodnie zresztą z przewidywaniami autora – daleko zbyt trudne dla tej grupy⁷³⁶;
- po trzecie: opracowanie stosownych narzędzi – wraz z ich bodaj lokalną standaryzacją – musiałoby spowodować znaczne przekroczenie ram czasowych przeznaczonych na opracowanie niniejszej dysertacji, ponadto wpłynęłoby to niekorzystnie na i tak znaczną już jej objętość.

⁷³⁶ Np. narzędzia wykorzystane w następujących pracach: A. Weiner., *Adekwatność przygotowania muzycznego studentów i nauczycieli do założeń modelowych kształcenia muzycznego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, s. 233-245; A. Wilk, *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych...*, s. 67-70.

Postrzegając jednak opisaną wyżej sytuację w kategoriach potrzeby o charakterze poznawczym, której trudno odmówić doniosłości praktycznej, autor rekomenduje w tym miejscu podjęcie osobnych inicjatyw badawczych, zmierzających – w miarę możliwości – do wyeliminowania dostrzeżonych braków.

5.3.1. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie podstawowych zdolności muzycznych

Podstawowe zdolności muzyczne – choć same w sobie, nawet wysoko rozwinięte – nie gwarantują jeszcze sukcesu pedagogicznego na niwie wczesnej edukacji muzycznej – tym nie mniej stanowią istotny czynnik warunkujący jakość oddziaływań muzycznych. Niski bądź bardzo niski poziom tych zdolności co najmniej znacznie utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia czysty i rytmiczny śpiew, zapamiętanie melodii, odtworzenie rytmu, rytmiczne poruszanie się czy samodzielne opracowanie najprostszej bodaj instrumentacji orffowskiej, słowem: poprawne posługiwanie się jakąkolwiek aktywnością muzyczną. Poziom samooceny w tym obszarze może też skutkować unikaniem bądź chętnym podejmowaniem zadań muzycznych w codziennej pracy wychowawczo-dydaktycznej. Odzwierciedla to poniższa wypowiedź:

„Wszystko zależy od posiadanych zdolności muzycznych. Ci [nauczyciele – przyp. aut.], którzy je posiadają, czują się bardzo dobrze w roli edukatora muzycznego, nie mają żadnych problemów z realizacją podstawy programowej w tym zakresie, natomiast w przypadku braku tych zdolności wszelkie działania mające na celu umuzykalnienie dzieci są traktowane marginalnie”⁷³⁷.

Dane dotyczące poziomu samooceny w zakresie podstawowych zdolności muzycznych zawodowo aktywnych nauczycieli przedszkola zebrano przy okazji badania testem Winga, przy czym – przed przystąpieniem do wyrażania samooceny – wszystkim badanym wyjaśniono w sposób nie budzący wątpliwości istotę poszczególnych składowych, mierzonych testem – tak, by uzyskany tą drogą materiał empiryczny mógł być wartościowy poznawczo; ponadto upewniono się, że badani wyjaśnienia należycie zrozumieli, wyjaśniając ewentualne niejasności.

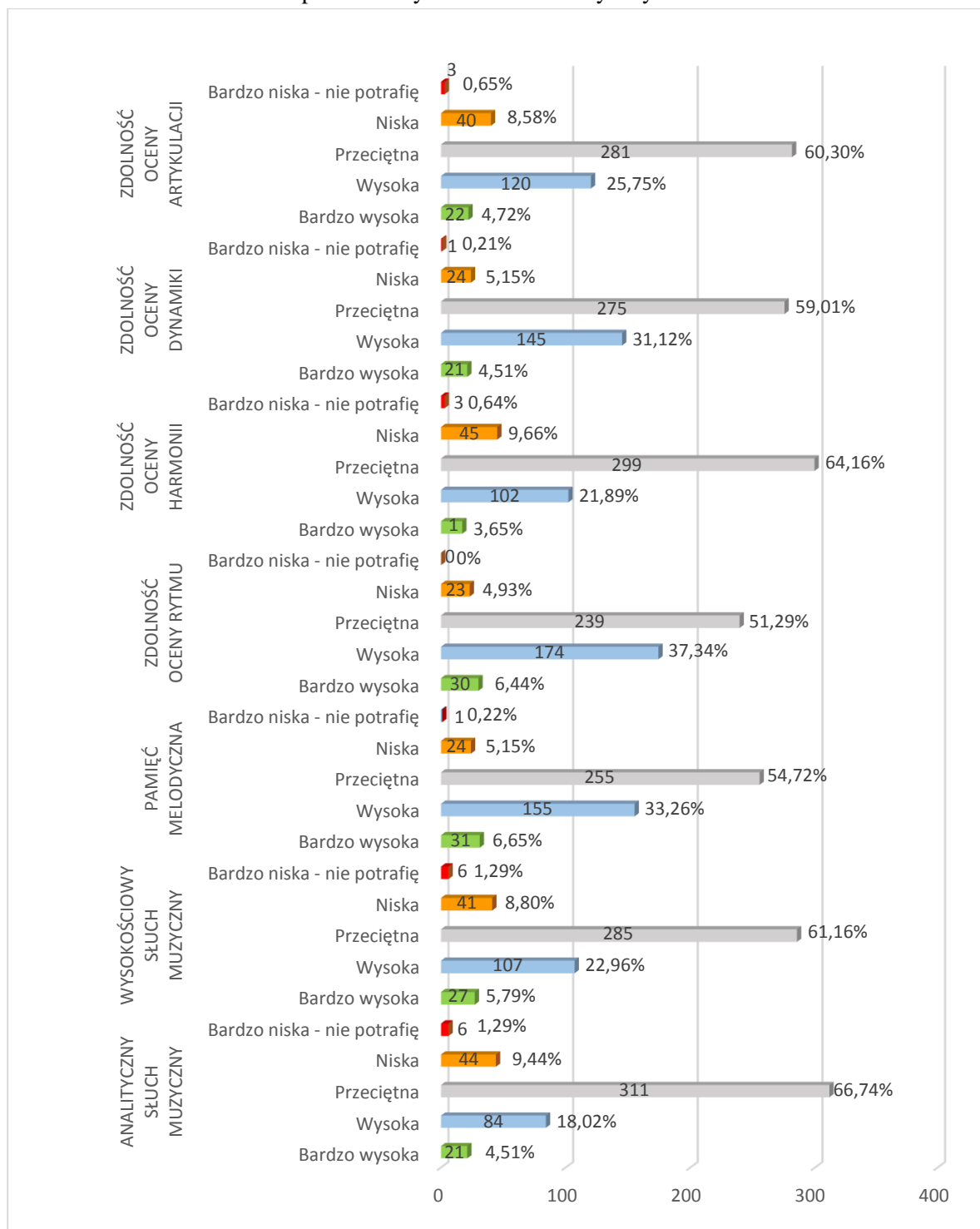
Podstawowe zdolności muzyczne mierzone testem Winga⁷³⁸ to słuch muzyczny analityczny i wysokościowy, pamięć melodyczna oraz zdolność oceny rytmu, harmonii,

⁷³⁷ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z zewnętrznym specjalistą z zakresu pedagogiki muzycznej z dnia 05. II 2016 r.

⁷³⁸ H. D. Wing, *Test inteligencji muzycznej. Podręcznik*, Wyd. Uniwersytetu Muzycznego F. Chopina, Warszawa 2014.

dynamiki i artykulacji. W każdym spośród wymienionych obszarów badani dokonywali samooceny, posługując się pięciostopniową skalą (wykres 18).

Wykres 18. Samoocena ogółu badanych nauczycieli przedszkola w obszarze podstawowych zdolności muzycznych



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Odpowiadając na szczegółowe pytanie badawcze nr 19 należy stwierdzić, iż - jak pokazują dane przedstawione na wykresie 18 – największy odsetek badanych nauczycieli przedszkola ocenił swoje podstawowe zdolności muzyczne we wszystkich badanych obszarach na poziomie przeciętnym (od 51,29% do 66,74%). Najwyżej oceniono kolejno: zdolność oceny rytmu (37,34% ocen wysokich, 6,44% ocen bardzo wysokich), pamięć melodyczną (33,26% ocen wysokich, 6,65% ocen bardzo wysokich) i zdolność oceny dynamiki (31,12% ocen wysokich, 4,51% ocen bardzo wysokich). Wskazań ocen negatywnych było relatywnie niewiele – na podstawie licznych rozmów oraz opisanych już trudności w pozyskaniu badanych do prezentowanych tu eksploracji można było spodziewać się, że liczba ich będzie znacznie wyższa. Najwięcej wskazań ocen negatywnych odnotowano w obszarze słuchu muzycznego analitycznego (9,44% ocen niskich i 1,29% bardzo niskich), wysokościowego (8,80% ocen niskich i 1,29% bardzo niskich), zdolności oceny harmonii (9,66% ocen niskich i 0,64% bardzo niskich) oraz zdolności oceny artykulacji (8,58% ocen niskich i 0,65% bardzo niskich).

Dla celów obliczeń statystycznych przyjęto następujący sposób rangowania wyrażonej przez badanych samooceny:

- poziom bardzo niski – ranga 1,
- poziom niski – ranga 2,
- poziom przeciętny – ranga 3,
- poziom wysoki – ranga 4,
- poziom bardzo wysoki – ranga 5.

Adekwatność samooceny wykonano dwuetapowo. W pierwszej kolejności sprawdzono zgodność kierunku zmian samooceny z rzeczywistymi wynikami uzyskanymi przez badanych nauczycieli w teście Winga. W tym celu skorzystano z nieparametrycznego współczynnika korelacji tau Kendalla. Współczynnik ten odpowiada na pytanie, czy w przypadku, jeśli dana osoba ocenia się wyżej od innej, to czy rzeczywisty wynik faktycznie jest wyższy. W drugim etapie zbadano, czy respondenci wykazują tendencję do zaniżania, czy też zawyżania samooceny względem rzeczywistego wyniku. W tym celu skorzystano z nieparametrycznego testu kolejności par Wilcoxona. Stąd podczas weryfikacji szczegółowej hipotezy badawczej nr 15 będziemy mówić o jej przyjęciu lub odrzuceniu w zakresie zgodności kierunku zmian lub obciążenia samooceny.

W celu ustalenia współzależności pomiędzy wynikami uzyskanymi w teście Winga w poszczególnych obszarach podstawowych zdolności muzycznych a wyrażoną samooceną

badanych (**odpowieź na szczególowe pytanie badawcze nr 20**) zastosowano współczynnik tau Kendalla.

Tabela 38. Współczynniki korelacji tau Kendalla pomiędzy rzeczywistym poziomem poszczególnych obszarów podstawowych zdolności muzycznych (test Winga) a samooceną badanych nauczycieli przedszkola

| | Samoocena - słuch wysokościowy | Samoocena - słuch analityczny | Samoocena - pamięć melodyczna | Samoocena - poczucie rytmu | Samoocena - poczucie harmonii | Samoocena - poczucie dynamiki | Samoocena - poczucie artykulacji |
|-------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|
| Słuch wysokościowy | 0,14 p=0,000 | | | | | | |
| Słuch analityczny | | 0,16 p=0,000 | | | | | |
| Pamięć melodyczna | | | 0,14 p=0,000 | | | | |
| Poczucie rytmu | | | | 0,04 p=0,185 | | | |
| Poczucie harmonii | | | | | 0,06 p=0,058 | | |
| Poczucie dynamiki | | | | | | 0,08 p=0,012 | |
| Poczucie artykulacji | | | | | | | 0,08 p=0,018 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Generalnie pomiędzy samooceną ogółu badanych nauczycieli przedszkola a ich rzeczywistymi wynikami osiągniętymi w takich obszarach podstawowych zdolności muzycznych, jak słuch wysokościowy, słuch analityczny, pamięć melodyczna, poczucie dynamiki i artykulacji występuje słaba i bardzo słaba – ale jednak statystycznie istotna – zależność, w związku z czym należy tu odrzucić szczegółową hipotezę badawczą nr 15 mówiącą o nieadekwatności kierunku zmian tej samooceny do rzeczywistego poziomu zmierzonego testem Winga (z zastrzeżeniem zauważonej słabości związku). W przypadku zaś poczucia rytmu i poczucia harmonii zależność jest statystycznie nieistotna (wartość współczynnika tau Kendalla statystycznie nie różni się od zera). **Oznacza to, że w przypadku wyrażonej samooceny dla obszarów poczucia rytmu i poczucia harmonii należy przyjąć szczegółową hipotezę badawczą nr 15 o nieadekwatności kierunku zmian wyrażonej samooceny.**

W celu sprawdzenia niezależności pomiędzy samooceną badanych w poszczególnych obszarach podstawowych zdolności muzycznych (mierzonych testem Winga) z zastosowaniem podziału ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym (StS) i nowym (NS) systemie kształcenia (**odpowieź na stosowny wariant szczegółowego pytania badawczego nr 21**) posłużono się testem U-Manna Whitneya, którego wyniki przedstawiono w zamieszczonej poniżej tabeli 39.

Tabela 39. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych samooceny dla części I, II i całości testu Winga z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym i obecnym systemie kształcenia nauczycieli przedszkola

| | Średnia ranga NS | Średnia ranga StS | Z | p | N NS | N StS |
|-----------------------------------|------------------------|-------------------------|-------|--------------|------|-------|
| Samooocena - Słuch wysokościowy | 221,6 | 248,0 | -2,42 | 0,015 | 256 | 210 |
| Samooocena - Słuch analityczny | 221,2 | 248,5 | -2,60 | 0,009 | 256 | 210 |
| Samooocena - Pamięć melodyczna | 225,6 | 243,2 | -1,57 | 0,117 | 256 | 210 |
| Samooocena - Poczucie rytmu | 225,0 | 243,9 | -1,67 | 0,096 | 256 | 210 |
| Samooocena - Poczucie harmonii | 224,1 | 245,0 | -1,96 | 0,050 | 256 | 210 |
| Samooocena - Poczucie dynamiki | 222,0 | 247,5 | -2,33 | 0,020 | 256 | 210 |
| Samooocena - Poczucie artykulacji | 214,4 | 256,8 | -3,88 | 0,000 | 256 | 210 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Jak wynika z zamieszczonej powyżej tabeli 39, nieistotne statystycznie różnice pomiędzy starym a nowym systemem występują w obszarze pamięci melodycznej, poczucia rytmu i poczucia harmonii. Dla poczucia rytmu i poczucia harmonii prawdopodobieństwo obserwowane p nie przekracza wartości 0,1, a jest wyższe niż 0,05, a więc – choć nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (o braku różnic), ale można stwierdzić, że występuje tendencja do różnic – na korzyść osób kształcących się w dawnym systemie (StS). **Zatem dla wyników samooceny w obszarze pamięci melodycznej, poczucia rytmu i harmonii należy odrzucić szczegółową hipotezę badawczą nr 16 – stwierdzając, że doświadczenie uczestnictwa badanych w dawnym systemie kształcenia nauczycieli nie jest czynnikiem istotnie różnicującym te wyniki (aczkolwiek z zastrzeżeniem wyartykułowanych wyżej tendencji).** Natomiast dla wyrażonej samooceny w obszarze słuchu wysokościowego, analitycznego, poczucia dynamiki i artykulacji możemy wnioskować, że wyniki tej samooceny grupy nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie ich kształcenia oraz tych, którzy zdobywali swoje formalne kwalifikacje w aktualnym systemie akademickim nie pochodzą z tej samej populacji, czyli – innymi słowy: są różnice w wynikach dla analizowanych zmiennych – zatem należy tu przyjąć szczegółową hipotezę badawczą nr 16 (mówiącą o istotności czynnika różnicującego). Ponieważ rangi dla grupy osób kończących dawny system kształcenia (StS) są wyższe, to na tej podstawie można wnioskować, że wyniki tych testów są tam wyższe, co zresztą pokrywa się z rzeczywistością (por. rozdz. 6.1).

Szczegółowe różnice w samoocenie badanych nauczycieli przedszkola – z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia – dla

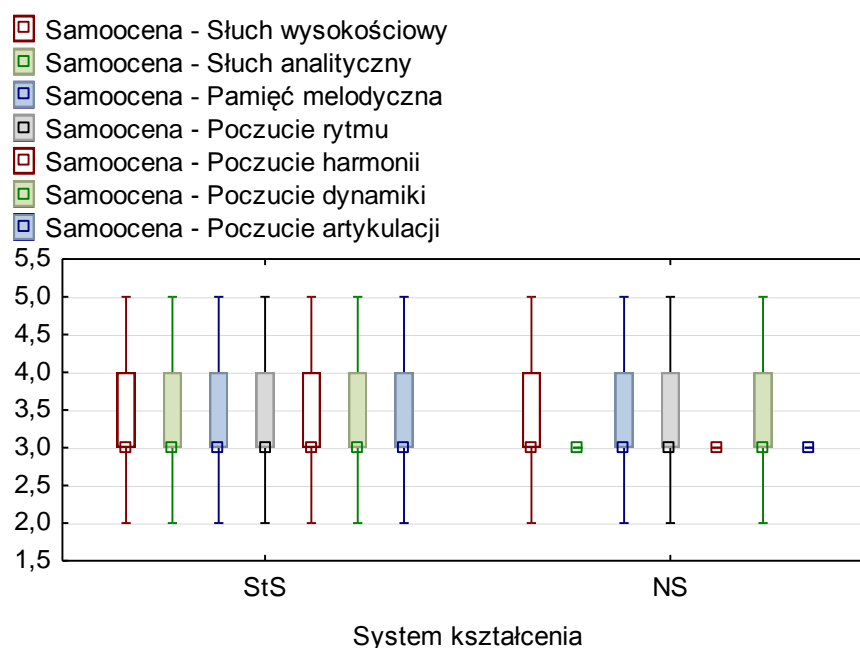
części I, II i całości testu Winga przedstawiono za pomocą statystyk opisowych w poniższej tabeli 40 oraz statystyk pozycyjnych (wykres 16) – dane te uwidoczniają wspomniane niewielkie różnice w samoocenie nauczycieli kończących dawny system kształcenia (StS) we wszystkich obszarach podstawowych zdolności muzycznych (samoocena jest tu nieznacznie wyższa).

Tabela 40. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w obszarach mierzonych testem Winga (część I, II i ogółem) w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia

| Słuch wysokościowy – samoocena | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-----|---------|------------|----------|------|------|---------|------|-------|
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 210 | 3,34 | 0,72 | 0,05 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| NS | 256 | 3,14 | 0,75 | 0,05 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Ogółem | 466 | 3,23 | 0,74 | 0,03 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Słuch analityczny – samoocena | | | | | | | | | |
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 210 | 3,25 | 0,71 | 0,05 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| NS | 256 | 3,07 | 0,68 | 0,04 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 5,00 |
| Ogółem | 466 | 3,15 | 0,70 | 0,03 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 5,00 |
| Pamięć melodyczna – samoocena | | | | | | | | | |
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 210 | 3,47 | 0,72 | 0,05 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| NS | 256 | 3,36 | 0,68 | 0,04 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Ogółem | 466 | 3,41 | 0,70 | 0,03 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Poczucie rytmu – samoocena | | | | | | | | | |
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 210 | 3,51 | 0,71 | 0,05 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| NS | 256 | 3,41 | 0,67 | 0,04 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Ogółem | 466 | 3,45 | 0,69 | 0,03 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Poczucie harmonii – samoocena | | | | | | | | | |
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 210 | 3,25 | 0,67 | 0,05 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| NS | 256 | 3,13 | 0,67 | 0,04 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 5,00 |
| Ogółem | 466 | 3,18 | 0,67 | 0,03 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Poczucie dynamiki – samoocena | | | | | | | | | |
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 210 | 3,42 | 0,67 | 0,05 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| NS | 256 | 3,29 | 0,64 | 0,04 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Ogółem | 466 | 3,35 | 0,66 | 0,03 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Poczucie artykulacji – samoocena | | | | | | | | | |
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 210 | 3,39 | 0,68 | 0,05 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| NS | 256 | 3,14 | 0,71 | 0,04 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 5,00 |
| Ogółem | 466 | 3,25 | 0,70 | 0,03 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 19. Pozycyjne statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w obszarach mierzonych testem Winga (część I, II i ogółem) w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

W celu przeprowadzenia dalszej weryfikacji adekwatności obciążenia otrzymanej samooceny do rzeczywistych wyników testu Winga przeprowadzonego w badanej grupie nauczycieli przedszkola (innymi słowy: celem sprawdzenia, czy wyrażona samoocena była zawyżona, czy też zaniżona) przekształcono wyniki testu Winga tej grupy w skalę rangową według następującego schematu:

Wyniki w przedziale 0-20% > maksymalnej możliwej liczby punktów – ranga 1

Wyniki w przedziale 20-40% > maksymalnej możliwej liczby punktów – ranga 2

Wyniki w przedziale 40-60% > maksymalnej możliwej liczby punktów – ranga 3

Wyniki w przedziale 60-80% > maksymalnej możliwej liczby punktów – ranga 4

Wyniki w przedziale 80-100% > maksymalnej możliwej liczby punktów – ranga 5

Dla ustalenia potencjalnych obciążeń samooceny (tzn. czy jest ona zawyżona, czy też odwrotnie) zastosowano nieparametryczny test dla prób zależnych – test kolejności par Wilcoxona⁷³⁹, którego wyniki przedstawiono w tabeli 41.

⁷³⁹ C. Domański, *Testy statystyczne*, s. 159; G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii...*, s. 461-463

Tabela 41. Statystyki Z Wilcoxona na różnice w wynikach uzyskanych w poszczególnych obszarach podstawowych zdolności muzycznych mierzonych testem Winga a samooceną ogółu badanych nauczycieli przedszkola

| Składowe podstawowych zdolności muzycznych (wynik testu Winga) vs samoocena w tym zakresie | N | Z | p |
|---|----------|----------|--------------|
| Słuch wysokościowy (test) vs samoocena w tym obszarze | 269 | 5,03 | 0,000 |
| Słuch analityczny (test) vs samoocena w tym obszarze | 336 | 8,24 | 0,000 |
| Pamięć melodyczna (test) vs samoocena w tym obszarze | 263 | 7,10 | 0,000 |
| Poczucie rytmu (test) vs samoocena w tym obszarze | 350 | 16,12 | 0,000 |
| Poczucie harmonii (test) vs samoocena w tym obszarze | 310 | 12,35 | 0,000 |
| Poczucie dynamiki (test) vs samoocena w tym obszarze | 369 | 16,06 | 0,000 |
| Poczucie artykulacji (test) vs samoocena w tym obszarze | 360 | 16,29 | 0,000 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Jak widać, w przypadku każdego obszaru podstawowych zdolności muzycznych samooceny badanych pedagogów różnią się istotnie od rzeczywistych uzyskanych przez nich wyników. W celu określenia, czy samooceny te są zawyżone, czy też zaniżone obliczono statystyki opisowe dla różnic pomiędzy wynikami osiągniętymi w poszczególnych obszarach testu Winga a samooceną badanych nauczycieli w sposób następujący:

Różnica = wynik rzeczywisty – wartość samooceny,

w związku z czym wartość ujemna różnicy (dotyczy średniej) świadczy o samoocenie zawyżonej, zaś dodatnia – o zaniżonej. Wyniki przedstawiono w tabeli 42.

Tabela 42. Statystyki opisowe różnic pomiędzy składowymi testu Winga a samooceną respondentów z grupy badanych nauczycieli przedszkola

| | N | Średnia | Odch.std. | Bl.std.średniej | Skośność | Kurtoza |
|----------------------|----------|----------------|------------------|------------------------|-----------------|----------------|
| Słuch wysokościowy | 453 | -0,27 | 1,02 | 0,05 | -0,14 | -0,05 |
| Słuch analityczny | 453 | -0,25 | 1,08 | 0,05 | 0,37 | -0,02 |
| Pamięć melodyczna | 453 | -0,37 | 0,95 | 0,04 | 0,21 | 0,39 |
| Poczucie rytmu | 403 | -1,37 | 0,86 | 0,04 | -0,23 | -0,02 |
| Poczucie harmonii | 403 | -0,87 | 1,01 | 0,05 | 0,45 | 0,92 |
| Poczucie dynamiki | 403 | -1,36 | 0,87 | 0,04 | 0,09 | 0,96 |
| Poczucie artykulacji | 403 | -1,36 | 0,85 | 0,04 | -0,41 | 0,54 |
| | N | Min | Q25 | Mediana | Q75 | Maks |
| Słuch wysokościowy | 453 | -3 | -1 | 0 | 0 | 2 |
| Słuch analityczny | 453 | -3 | -1 | 0 | 0 | 2 |
| Pamięć melodyczna | 453 | -3 | -1 | 0 | 0 | 2 |
| Poczucie rytmu | 403 | -4 | -2 | -1 | -1 | 1 |
| Poczucie harmonii | 403 | -4 | -2 | -1 | 0 | 3 |
| Poczucie dynamiki | 403 | -4 | -2 | -1 | -1 | 2 |
| Poczucie artykulacji | 403 | -4 | -2 | -1 | -1 | 1 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Na podstawie powyższych wyników można stwierdzić, że ogół badanych nauczycieli przedszkola formułował w wyodrębnionych obszarach podstawowych

zdolności muzycznych generalnie samooceny zawyżone – co w szczególności dotyczyło poczucia rytmu, dynamiki i artykulacji (obszary badane w II części testu Winga). Najbardziej adekwatne (najbliższe uzyskanym w teście wartościom rzeczywistym – najmniej zawyżone) samooceny dotyczyły w tej grupie badanych słuchu analitycznego i wysokościowego. W związku z powyższym przyjęto szczegółową hipotezę badawczą nr 15 o nieadekwatności w zakresie obciążenia samooceny badanych w stosunku do rzeczywistych wyników, uzyskanych przez nich w teście Winga.

Zróznicowanie badanej grupy nauczycieli ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym (StS) i aktualnym systemie kształcenia (NS) wymagało przeprowadzenia identycznych obliczeń dla każdej z wyłonionych według tego kryterium podgrup, co uczyniono, przedstawiając rezultaty w poniższych tabelach.

Tabela 43. Statystyki Z Wilcoxona na różnice w wynikach uzyskanych w poszczególnych obszarach podstawowych zdolności muzycznych mierzonych testem Winga a samooceną badanych nauczycieli przedszkola, posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS)

| Składowe podstawowych zdolności muzycznych (wynik testu Winga) vs samoocena w tym zakresie | N | Z | p |
|---|----------|----------|--------------|
| Słuch wysokościowy (test) vs samoocena w tym obszarze | 124 | 3,58 | 0,000 |
| Słuch analityczny (test) vs samoocena w tym obszarze | 157 | 5,31 | 0,000 |
| Pamięć melodyczna (test) vs samoocena w tym obszarze | 123 | 4,94 | 0,000 |
| Poczucie rytmu (test) vs samoocena w tym obszarze | 166 | 11,11 | 0,000 |
| Poczucie harmonii (test) vs samoocena w tym obszarze | 152 | 8,17 | 0,000 |
| Poczucie dynamiki (test) vs samoocena w tym obszarze | 170 | 10,89 | 0,000 |
| Poczucie artykulacji (test) vs samoocena w tym obszarze | 174 | 11,44 | 0,000 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Podobnie, jak miało to miejsce u ogółu nauczycieli przedszkola, także i w przypadku pedagogów posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) w każdym z obszarów badanych testem Winga deklarowane samooceny różniły się istotnie od wyników rzeczywistych. Aby móc jednak określić kierunek tej nieadekwatności (innymi słowy: by móc rozstrzygnąć, czy samoocena była tu zawyżona czy zaniżona), obliczono dla tej podgrupy statystyki opisowe, zamieszczone w poniższej tabeli 44.

Tabela 44. Statystyki opisowe różnic pomiędzy składowymi testu Winga a samooceną respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS)

| | N | Średnia | Odch.std. | Bl.std.średniej | Skośność | Kurtoza |
|----------------------|-----|---------|-----------|-----------------|----------|---------|
| Słuch wysokościowy | 207 | -0,28 | 1,00 | 0,07 | -0,18 | 0,14 |
| Słuch analityczny | 207 | -0,28 | 1,19 | 0,08 | 0,29 | -0,30 |
| Pamięć melodyczna | 207 | -0,39 | 0,94 | 0,07 | 0,32 | 0,58 |
| Poczucie rytmu | 189 | -1,43 | 0,90 | 0,07 | -0,28 | -0,08 |
| Poczucie harmonii | 189 | -0,89 | 1,08 | 0,08 | 0,63 | 0,59 |
| Poczucie dynamiki | 189 | -1,36 | 0,91 | 0,07 | 0,18 | 0,38 |
| Poczucie artykulacji | 189 | -1,44 | 0,77 | 0,06 | -0,38 | 0,11 |
| | N | Min | Q25 | Mediana | Q75 | Maks |
| Słuch wysokościowy | 207 | -3 | -1 | 0 | 0 | 2 |
| Słuch analityczny | 207 | -3 | -1 | 0 | 0 | 2 |
| Pamięć melodyczna | 207 | -3 | -1 | 0 | 0 | 2 |
| Poczucie rytmu | 189 | -4 | -2 | -1 | -1 | 1 |
| Poczucie harmonii | 189 | -4 | -2 | -1 | 0 | 2 |
| Poczucie dynamiki | 189 | -4 | -2 | -1 | -1 | 1 |
| Poczucie artykulacji | 189 | -4 | -2 | -1 | -1 | 0 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Z danych przedstawionych w powyższej tabeli wynika, że – podobnie, jak miało to miejsce u ogółu nauczycieli wychowania przedszkolnego – **także i w podgrupie pedagogów posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) szczególnie zawyżone oceny własnych kompetencji wyrazili badani względem tych samych obszarów podstawowych zdolności muzycznych, a więc – kolejno – w zakresie pocucia artykulacji, rytmu i dynamiki.**

Tabela 45. Statystyki Z Wilcoxa na różnice w wynikach uzyskanych w poszczególnych obszarach podstawowych zdolności muzycznych mierzonych testem Winga a samooceną badanych nauczycieli przedszkola, zdobywających kwalifikacje formalne wyłącznie w nowym systemie kształcenia (NS)

| Składowe podstawowych zdolności muzycznych (wynik testu Winga) vs samoocena w tym zakresie | N | Z | p |
|--|-----|-------|--------------|
| Słuch wysokościowy (test) vs samoocena w tym obszarze | 145 | 3,55 | 0,000 |
| Słuch analityczny (test) vs samoocena w tym obszarze | 179 | 6,34 | 0,000 |
| Pamięć melodyczna (test) vs samoocena w tym obszarze | 140 | 5,11 | 0,000 |
| Poczucie rytmu (tet) vs samoocena w tym obszarze | 184 | 11,70 | 0,000 |
| Poczucie harmonii (test) vs samoocena w tym obszarze | 158 | 9,35 | 0,000 |
| Poczucie dynamiki (test) vs samoocena w tym obszarze | 199 | 11,83 | 0,000 |
| Poczucie artykulacji (test) vs samoocena w tym obszarze | 186 | 11,59 | 0,000 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Jak pokazano powyżej, także w przypadku podgrupy nauczycieli zdobywających swoje kwalifikacje formalne w nowym systemie kształcenia (NS) samoocena badanych we wszystkich mierzonych testem Winga obszarach różniła się istotnie od wyników realnie uzyskanych, stąd – dla określenia kierunku nieadekwatności – obliczono stosowne statystyki opisowe różnic pomiędzy składowymi testu Winga a samooceną respondentów należących do omawianej podgrupy.

Tabela 46. Statystyki opisowe różnic pomiędzy składowymi testu Winga a samooceną respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola zdobywających kwalifikacje formalne w nowym systemie kształcenia (NS)

| | N | Średnia | Odch.std. | Bł.std.średniej | Skośność | Kurtoza |
|----------------------|-----|---------|-----------|-----------------|----------|---------|
| Słuch wysokościowy | 246 | -0,26 | 1,04 | 0,07 | -0,12 | -0,17 |
| Słuch analityczny | 246 | -0,23 | 0,99 | 0,06 | 0,50 | 0,25 |
| Pamięć melodyczna | 246 | -0,36 | 0,95 | 0,06 | 0,13 | 0,27 |
| Poczucie rytmu | 214 | -1,33 | 0,83 | 0,06 | -0,14 | -0,01 |
| Poczucie harmonii | 214 | -0,85 | 0,94 | 0,06 | 0,24 | 1,36 |
| Poczucie dynamiki | 214 | -1,36 | 0,84 | 0,06 | 0,00 | 1,65 |
| Poczucie artykulacji | 214 | -1,29 | 0,91 | 0,06 | -0,50 | 0,74 |
| | N | Min | Q25 | Mediana | Q75 | Maks |
| Słuch wysokościowy | 246 | -3,00 | -1,00 | 0 | 0 | 2 |
| Słuch analityczny | 246 | -3,00 | -1,00 | 0 | 0 | 2 |
| Pamięć melodyczna | 246 | -3,00 | -1,00 | 0 | 0 | 2 |
| Poczucie rytmu | 214 | -4,00 | -2,00 | -1 | -1 | 1 |
| Poczucie harmonii | 214 | -4,00 | -1,00 | -1 | 0 | 3 |
| Poczucie dynamiki | 214 | -4,00 | -2,00 | -1 | -1 | 2 |
| Poczucie artykulacji | 214 | -4,00 | -2,00 | -1 | -1 | 1 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Analizując zestawione w powyższej tabeli 46 statystyki opisowe wydaje się, że samoocena w podgrupie nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w starym systemie kształcenia okazała się zawyżona w nieco większym stopniu. W celu weryfikacji tej hipotezy zastosowano test U-Manna Whitneya⁷⁴⁰ dla różnic pomiędzy samooceną a rzeczywistym wynikiem w podziale według kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia, którego rezultaty ujęto w tabeli 47.

⁷⁴⁰ C. Domański, *Testy statystyczne*, s. 144; G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii...*, s. 457, 460-461.

Tabela 47. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie poszczególnych składowych podstawowych zdolności muzycznych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym (StS) bądź nowym systemie kształcenia (NS)

| Obszar podstawowych zdolności muzycznych | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|--|-------------------|------------------|-------|--------------|-------|------|
| Słuch wysokościowy | 225,2 | 228,5 | -0,28 | 0,777 | 207 | 246 |
| Słuch analityczny | 222,6 | 230,7 | -0,70 | 0,487 | 207 | 246 |
| Pamięć melodyczna | 223,9 | 229,6 | -0,50 | 0,619 | 207 | 246 |
| Poczucie rytmu | 196,6 | 206,8 | -0,94 | 0,346 | 189 | 214 |
| Poczucie harmonii | 196,0 | 207,3 | -1,03 | 0,301 | 189 | 214 |
| Poczucie dynamiki | 200,5 | 203,4 | -0,27 | 0,788 | 189 | 214 |
| Poczucie artykulacji | 190,6 | 212,1 | -2,01 | 0,044 | 189 | 214 |

Zródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Przeprowadzony test U-Manna Whitneya pokazał, iż **hipoteza, jakoby nauczyciele przedszkola uczestniczący w dawnym systemie kształcenia (StS) charakteryzowali się bardziej zawyżonym poziomem samooceny w poszczególnych obszarach zdolności muzycznych badanych testem Winga potwierdziła się tylko w przypadku poczucia artykulacji ($p=0,044$).** W samoocenie dotyczącej pozostałych składowych testu Winga pedagodzy z obu wyodrębnionych podgrup w podobny sposób przeceniali swoje rzeczywiste zdolności.

Podsumowując powyższe należy stwierdzić, iż – jakkolwiek weryfikacja podstawowych zdolności muzycznych za pomocą testu Winga pokazała, że na tle norm ogólnopolskich badani nauczyciele przedszkola (ogółem) osiągnęli wyniki wyższe, to jednak samoocena respondentów okazała się generalnie zawyżona, przy czym czynnik różnicujący w postaci doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia okazał się istotny jedynie w przypadku obszaru dotyczącego poczucia artykulacji.

5.3.2. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej

Ogólna znajomość literatury muzycznej i posiadanie elementarnej wiedzy muzycznej w postaci wiadomości o sztandarowych kompozytorach, ich dziełach, formach muzycznych, instrumentach muzycznych, głosach śpiewaczych czy składzie zespołów muzycznych – jakkolwiek na etapie przedszkola nie musi przekładać się bezpośrednio na poziom wykonawstwa muzycznego, tym nie mniej wchodzi w zakres wiedzy ogólnej, potrzebnej do świadomego (choć biernego) uczestnictwa w kulturze muzycznej. W połączeniu z wiedzą pedagogiczną pomaga dokonać trafnych wyborów w zakresie doboru utworów

przeznaczonych do słuchania, pozwala też nie tylko na zaspokojenie ciekawości poznawczej dzieci, ale wręcz na jej stymulowanie oraz na rozbudzanie zaciekawienia muzyką w różnych jej przejawach, co czyni ten obszar kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola przydatnym w codziennej praktyce wychowawczo-dydaktycznej.

W celu zbadania samooceny respondentów w zakresie wybranych kompetencji muzycznych – w tym w zakresie ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej (zweryfikowanej za pomocą części A testu EWM) wzięto pod uwagę ich wskazania zawarte zarówno w kwestionariuszu testu Winga, jak i w kwestionariuszu testu EWM. Przyjęto system punktowania od 1 do 5 wg zasady, iż samoocenie bardzo wysokiej przypisano wartość 5. W przypadku, gdy dana pozycja samooceny była badana dwukrotnie (tzn. gdy osoba badana uczestniczyła zarówno w teście Winga, jak i w teście EWM), jako ogólny wynik samooceny przyjmowano wynik średni z obu pomiarów.

Tabela 48. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2)

| Samocena w zakresie ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej | | | | | | |
|---|--------------|-------|------------|--------|---------------|-------|
| | Bardzo niska | Niska | Przeciętna | Wysoka | Bardzo wysoka | Razem |
| N | 10 | 133 | 302 | 66 | 8 | 519 |
| % | 1,9% | 25,6% | 58,2% | 12,7% | 1,5% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Z danych przedstawionych w powyższej tabeli wynika, że respondenci wykazali się w zakresie ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej samooceną **bardzo niską** (podobnie niski poziom zanotowano tylko dla samooceny w zakresie znajomości zapisu nutowego oraz – najniższy – dla samooceny w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym). Jakkolwiek badani dyrektorzy przedszkoli w większej części ocenili kompetencje nauczycieli w tym zakresie jako przeciętne (54,35% – zatem najwięcej wskazań tej kategorii na tle oceny pozostałych kompetencji), równocześnie tylko 23,91% respondentów z tej grupy wystawiła w tym obszarze ocenę wysoką i 21,74% ankietowanych – niską⁷⁴¹.

Następnie sprawdzono, czy badani nauczyciele przedszkola – w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – oceniali poziom swoich kompetencji w tym zakresie w sposób podobny. Wykorzystano w tym celu test U-Manna Whitneya.

⁷⁴¹ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Tabela 49. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia

| Obszar samooceny | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|---|-------------------|------------------|------|--------------|-------|------|
| Ogólna znajomość literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej | 274,7 | 248,9 | 2,16 | 0,031 | 223 | 296 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Wyniki testu U-Manna-Whitneya wskazały, iż **pośród badanych nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) a tymi badanymi, którzy kształcili się wyłącznie w systemie akademickim (NS) występuje istotna statystycznie różnica w poziomie samooceny w zakresie opisywanej kompetencji muzycznej (na korzyść osób z doświadczeniem uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – StS).** Różnice te doprecyzowano za pomocą statystyk opisowych.

Tabela 50. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia

| Ogólna znajomość literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej | | | | | | | | | |
|---|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 223 | 2,91 | 0,60 | 0,04 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 5,00 |
| NS | 296 | 2,79 | 0,75 | 0,04 | 1,00 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 5,00 |
| Ogółem | 519 | 2,84 | 0,69 | 0,03 | 1,00 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 5,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

W celu zweryfikowania adekwatności wyrażonej przez badanych samooceny do rzeczywistego wyniku uzyskanego w części A testu EWM posłużono się współczynnikiem korelacji tau Kendalla⁷⁴².

Tabela 51. Współczynnik korelacji tau Kendalla pomiędzy wynikami części pierwszej testu EWM a samooceną ogółu badanych nauczycieli przedszkola w obszarze ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej

| | |
|-------|---|
| | Samoocena w zakresie ogólnej wiedzy muzycznej i znajomości literatury muzycznej |
| EWM A | 0,07 (p=0,063) |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

⁷⁴² E. Gatnar, M. Walesiak, red., *Metody statystycznej analizy wielowymiarowej w badaniach marketingowych*, Wyd. Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2004, s. 54-55.

Na podstawie powyższych danych należy stwierdzić, iż pomiędzy wynikami uzyskanymi przez ogół badanych nauczycieli przedszkola w części A testu EWM (poświęconej ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej) a ich samooceną w tym obszarze występuje bardzo słaba, statystycznie nieistotna zależność – zatem należy stwierdzić, iż **wyrażona samoocena jest nieadekwatna do rzeczywistych rezultatów osiągniętych przez badanych w części A testu EWM (co każe przyjąć w tym przypadku szczegółową hipotezę badawczą nr 15 – o nieadekwatności kierunku zmian wyrażanej przez badanych samooceny).**

W celu określenia, czy wyrażona samoocena istotnie odbiega od rzeczywistego poziomu badanego obszaru kompetencji (jest zawyżona bądź zaniżona), zastosowano test Wilcoxona.

Tabela 52. Statystyki Z Wilcoxona na różnice pomiędzy wynikami w części A testu EWM a samooceną respondentów z całej grupy badanych nauczycieli przedszkola w zakresie ogólnej wiedzy muzycznej i znajomości literatury muzycznej

| | N | Z | p |
|--|-----|-------|--------------|
| Wynik cz. A testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 219 | 4,361 | 0,000 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Wynik testu Wilcoxona potwierdził, iż w przypadku ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej wyrażona samoocena różni się istotnie od rzeczywistych wyników, uzyskanych przez ogół badanych nauczycieli w części A testu EWM, co oznacza, że **hipotezę nr 15 o nieadekwatności obciążenia samooceny należy w tym wypadku przyjąć.** W celu określenia, czy samoocena ta jest zawyżona, czy też zaniżona, obliczono statystyki opisowe.

Tabela 53. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM A oraz samooceny respondentów (badanych nauczycieli przedszkola – cała grupa)

| | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. średniej | Skośność | Kurtoza |
|--|-----|---------|------------|-------------------|----------|---------|
| Wynik cz. A testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 329 | 0,27 | 1,09 | 0,06 | 0,10 | 0,03 |
| | N | Min | Q25 | Mediana | Q75 | Maks |
| Wynik cz. A testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 329 | -3,00 | -0,50 | 0,00 | 1,00 | 3,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Sposób obliczenia różnicy: Różnica = rzeczywisty wynik – samoocena.

Wartość ujemna średniej świadczy o samoocenie zawyżonej, zaś dodatnia – o samoocenie zaniżonej.

Jak pokazano, ponieważ wartość średniej okazała się dodatnia, możemy w tym przypadku mówić o (nieznacznie) zaniżonej samoocenie ogółu badanych w opisywanym obszarze.

Analogiczną analizę wykonano dla badanych nauczycieli przedszkola z uwzględnieniem czynnika różnicującego w postaci obecności doświadczenia uczestnictwa w dawnym bądź nowym systemie kształcenia.

Tabela 54. Statystyki Z Wilcoxona na różnice pomiędzy samooceną w zakresie ogólnej wiedzy muzycznej i znajomości literatury muzycznej a wynikami części A testu EWM osiągniętymi przez respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS)

| | N | Z | p |
|--|----|-------|--------------|
| Wynik cz. A testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 97 | 3,168 | 0,002 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Wynik testu Wilcoxona potwierdził, iż w przypadku ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej wyrażona przez podgrupę nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) samoocena dotycząca badanego obszaru różni się istotnie od rzeczywistych wyników, uzyskanych przez tych respondentów w części A testu EWM. W celu określenia, czy samoocena ta okazała się zawyżona, czy też zaniżona, obliczono statystyki opisowe.

Tabela 55. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM A oraz samooceny respondentów z podgrupy nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS)

| | N | Średnia | Odch. std. | Bł. std. średniej | Skośność | Kurtoza |
|--|-----|---------|------------|-------------------|----------|---------|
| Wynik cz. A testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 148 | 0,28 | 1,06 | 0,09 | 0,25 | 0,19 |
| | N | Min | Q25 | Mediana | Q75 | Maks |
| Wynik cz. A testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 148 | -2,50 | -0,50 | 0,00 | 1,00 | 3,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Podobnie, jak miało to miejsce w przypadku samooceny ogółu wyrażonej przez ogół respondentów z grupy badanych nauczycieli przedszkola (bez podziału na StS i NS), **samoocena nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) okazała się nieznacznie zaniżona.**

Taką samą procedurę zastosowano w przypadku nauczycieli kształcących się wyłącznie w nowym systemie (NS).

Tabela 56. Statystyki Z Wilcoxa na różnice pomiędzy samooceną w zakresie ogólnej wiedzy muzycznej i znajomości literatury muzycznej a wynikami części A testu EWM osiągniętymi przez respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola kształcących się wyłącznie w nowym systemie (NS)

| | N | Z | p |
|--|----------|----------|--------------|
| Wynik cz. A testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 122 | 2,993 | 0,003 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Przedstawiony w powyższej tabeli 56, wynik testu Wilcoxa potwierdził, iż w przypadku ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej wyrażona przez podgrupę pedagogów kształcących się wyłącznie w nowym systemie kształcenia (NS) samoocena dotycząca badanego obszaru różni się istotnie od rzeczywistych wyników, uzyskanych w części A testu EWM. W celu określenia, czy samoocena ta okazała się adekwatna do uzyskanych wyników (tzn. czy nie jest zaniżona bądź zawyżona), obliczono statystyki opisowe.

Tabela 57. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM A oraz samooceny respondentów z podgrupy nauczycieli kształcących się wyłącznie w nowym systemie (NS)

| | N | Średnia | Odch.std. | Bł.std.średniej | Skośność | Kurtoza |
|--|----------|----------------|------------------|------------------------|-----------------|----------------|
| Wynik cz. A testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 181 | 0,26 | 1,12 | 0,08 | 0,00 | -0,07 |
| | N | Min | Q25 | Mediana | Q75 | Maks |
| Wynik cz. A testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 181 | -3,00 | -0,50 | 0,00 | 1,00 | 3,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Porównując statystyki opisowe obliczone dla obu podgrup badanych nauczycieli można dojść do wniosku, że samoocena wśród respondentów posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) okazała się w badanym obszarze bardziej zaniżona (w porównaniu do wyników osiągniętych w części A testu EWM). W celu weryfikacji tej hipotezy zastosowano test U Manna Whitneya dla różnic pomiędzy wyrażoną samooceną a rzeczywistym wynikiem części A testu EWM, osiągniętym przez badanych podzielonych ze względu na system ich kształcenia (StS/NS).

Tabela 58. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic pomiędzy samooceną a rzeczywistym wynikiem, uzyskanym przez badanych nauczycieli przedszkola w części A testu EWM w podziale na system kształcenia

| | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|--|-------------------------|------------------------|-------|-------|-------|------|
| Wynik cz. A testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 164,5 | 165,4 | -0,09 | 0,929 | 148 | 181 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

W świetle uwidocznionego powyżej wyniku testu U-Manna Whitneya należy stwierdzić, że hipoteza, jakoby samoocena badanych nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) była istotnie wyższa niż wyrażona przez badanych pozbawionych tego doświadczenia (NS) nie potwierdziła się – **możemy zatem mówić, iż w obu podgrupach zaniżenie samooceny dotyczącej ogólnej wiedzy muzycznej i znajomości literatury muzycznej było zbliżone – co każe w tym przypadku odrzucić szczegółową hipotezę badawczą nr 16 (głoszącą, że doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli jest czynnikiem istotnie różnicującym samoocenę badanych w wybranych obszarach kompetencji muzycznych).**

5.3.3. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie znajomości zapisu nutowego

Elementarna znajomość zapisu nutowego jest przydatna w codziennej pracy nauczyciela przedszkola, pozwala bowiem na samodzielne, poprawne odczytanie rytmów oraz melodii zawartych w niektórych przewodnikach metodycznych i dostępnej literaturze pedagogiczno-muzycznej. Może to mieć znaczenie nie tylko przy samodzielnym opracowywaniu nowego, niedostępnego materiału melodycznego, ale także podczas tworzenia bądź odczytywania gotowych instrumentacji orffowskich. Bardziej zaawansowana znajomość zapisu nutowego pozwala na odczytanie gotowych, prostych lecz kompletnych harmonicznie akompaniamentów.

W celu zbadania samooceny respondentów w zakresie znajomości zapisu nutowego zastosowano procedurę identyczną, jak uczyniono to powyżej w przypadku samooceny w zakresie ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej. Adekwatność tej samooceny do rzeczywistego poziomu kompetencji w tym obszarze została zweryfikowana za pomocą części B testu EWM.

Tabela 59. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie znajomości zapisu nutowego w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2)

| Samocena w zakresie znajomości zapisu nutowego | | | | | | |
|--|--------------|-------|------------|--------|---------------|-------|
| | Bardzo niska | Niska | Przeciętna | Wysoka | Bardzo wysoka | Razem |
| N | 49 | 123 | 244 | 77 | 26 | 519 |
| % | 9,4% | 23,7% | 47,0% | 14,8% | 5,0% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Z powyższej tabeli wynika, że **respondenci wykazali się w zakresie znajomości zapisu nutowego – podobnie, jak w przypadku elementarnej ogólnej wiedzy muzycznej i znajomości literatury muzycznej – bardzo niską samooceną** na tle samooceny wyrażonej przez nich względem pozostałych wybranych dla potrzeb prezentowanych tu badań kompetencji muzycznych (niżej ocenili się badani jedynie w obszarze umiejętności gry na instrumencie melodycznym).

Następnie sprawdzono, czy badani nauczyciele przedszkola – w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – oceniali poziom swoich kompetencji w tym zakresie w sposób podobny. Wykorzystano w tym celu test U-Manna Whitneya.

Tabela 60. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze znajomości zapisu nutowego w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia

| Obszar samooceny | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|---------------------------|-------------------|------------------|------|-------|-------|------|
| Znajomość zapisu nutowego | 297,2 | 231,9 | 5,20 | 0,000 | 223 | 296 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Wyniki testu U-Manna-Whitneya wskazały, iż **między badanymi nauczycielami posiadającymi doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) a tymi badanymi, którzy kształcili się wyłącznie w systemie akademickim (NS) występuje statystycznie istotna różnica w poziomie samooceny w zakresie opisywanej kompetencji muzycznej (na korzyść osób z doświadczeniem dawnego systemu kształcenia – StS).** Różnice te doprecyzowano za pomocą statystyk opisowych.

Tabela 61. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie znajomości zapisu nutowego z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia

| Znajomość zapisu nutowego | | | | | | | | | |
|---------------------------|-----|---------|------------|----------|------|------|---------|------|-------|
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 223 | 3,04 | 0,88 | 0,06 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 3,50 | 5,00 |
| NS | 296 | 2,62 | 0,98 | 0,06 | 1,00 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 5,00 |
| Ogółem | 519 | 2,80 | 0,96 | 0,04 | 1,00 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 5,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

W celu ustalenia współzależności pomiędzy poziomem samooceny badanych nauczycieli przedszkola w obszarze znajomości zapisu nutowego a rzeczywistym wynikiem uzyskanym przez ogół badanych w części B testu EWM posłużono się współczynnikiem tau Kendalla.

Tabela 62. Współczynnik korelacji tau Kendalla pomiędzy wynikami części B testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola a ich samooceną w obszarze znajomości zapisu nutowego

| | |
|-------|--|
| | Samoocena - Znajomość zapisu nutowego |
| EWM B | 0,41 (p=0,000) |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Powyższy wynik korelacji tau Kendalla pokazał, że **pomiędzy uzyskanym przez ogół badanych nauczycieli przedszkola wynikiem w części B testu EWM (poświęconej znajomości zapisu nutowego) a wyrażoną przez nich samooceną w tym obszarze występuje umiarkowana zależność, zatem – w uproszczeniu: samoocena badanych w zakresie znajomości zapisu nutowego jawi się jako względnie adekwatna do rzeczywistego poziomu tych umiejętności (poziom bardzo niski). Każę to w tym przypadku odrzucić szczegółową hipotezę badawczą nr 15 (o nieadekwatności kierunku zmian samooceny w tym obszarze do wyników rzeczywistych).** Zarówno ujawniona samoocena, jak i rzeczywisty poziom tego obszaru kompetencji muzycznych badanych nauczycieli przedszkola korespondują z opisaną percepcją dotyczącą obszarów deficytów w przygotowaniu tych pedagogów do realizowania treści muzycznych podstawy programowej (wykres 3 i 4) oraz z oceną badanych dyrektorów przedszkoli (47,83% wskazań oceny niskiej, 41,30% wskazań oceny przeciętnej i tylko 10,87% wskazań oceny wysokiej –

zatem badani dyrektorzy ocenili niżej tylko kompetencje nauczycieli w zakresie gry na instrumencie melodycznym)⁷⁴³.

Celem określenia, czy wyrażona samoocena była zawyżona, czy też zaniżona, zastosowano test Wilcoxona.

Tabela 63. Statystyki Z Wilcoxona na różnice pomiędzy wynikami w części B testu EWM a samooceną respondentów z całej grupy badanych nauczycieli przedszkola w zakresie znajomości zapisu nutowego

| | N | Z | p |
|--|----------|----------|--------------|
| Wynik cz. B testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 248 | 5,517 | 0,000 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Zaprezentowane powyżej wyniki testu Wilcoxona wykazały, iż w przypadku badanego obszaru kompetencji wyrażone przez badanych samooceny różnią się istotnie od rzeczywistych wyników uzyskanych przez nich w części B testu EWM. W celu określenia, czy są one adekwatne do rzeczywistego poziomu znajomości zapisu nutowego (czy też są zawyżone/zaniżone) obliczono statystyki opisowe.

Tabela 64. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM B oraz samooceny respondentów z grupy badanych nauczycieli przedszkola (cała grupa)

| | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. średniej | Skośność | Kurtoza |
|--|----------|----------------|-------------------|--------------------------|-----------------|----------------|
| Wynik cz. B testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 329 | -0,43 | 1,30 | 0,07 | 0,36 | -0,14 |
| | N | Min | Q25 | Mediana | Q75 | Maks |
| Wynik cz. B testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 329 | -4,00 | -1,00 | -1,00 | 0,00 | 3,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Sposób obliczenia różnicy: Różnica = rzeczywisty wynik – samoocena.

Wartość ujemna średniej świadczy o samoocenie zawyżonej, zaś dodatnia – o samoocenie zaniżonej.

Ponieważ – jak pokazują przedstawione w tabeli 64 statystyki opisowe – wartość średniej okazała się ujemna, możemy w tym przypadku mówić o zawyżonej samoocenie dotyczącej badanego obszaru w całej badanej grupie.

Analogiczną analizę wykonano dla badanych nauczycieli przedszkola z uwzględnieniem czynnika różnicującego w postaci obecności doświadczenia uczestnictwa w dawnym bądź nowym systemie kształcenia.

⁷⁴³ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Tabela 65. Statystyki Z Wilcoxona na różnice pomiędzy samooceną w zakresie znajomości zapisu nutowego a wynikami części B testu EWM osiągniętymi przez respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS)

| | N | Z | p |
|--|-----|-------|-------|
| Wynik cz. B testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 110 | 1,270 | 0,204 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Wynik testu Wilcoxona wskazał, iż **w przypadku znajomości zapisu nutowego wyrażonej przez podgrupę nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) samoocena dotycząca badanego obszaru jest adekwatna do rzeczywistych wyników, uzyskanych przez tych badanych w części B testu EWM (w związku z czym odrzucono tu szczegółową hipotezę badawczą nr 15 o nieadekwatności obciążenia samooceny)**, co ilustrują przedstawione poniżej statystyki opisowe.

Tabela 66. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM B oraz samooceny respondentów posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli (StS)

| | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. średniej | Skośność | Kurtoza |
|--|-----|---------|------------|-------------------|----------|---------|
| Wynik cz. B testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 148 | -0,14 | 1,32 | 0,11 | 0,33 | -0,57 |
| | N | Min | Q25 | Mediana | Q75 | Maks |
| Wynik cz. B testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 148 | -3,00 | -1,00 | 0,00 | 1,00 | 3,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Analogiczną procedurę zastosowano w celu analizy danych uzyskanych od podgrupy nauczycieli, którzy swoje kwalifikacje formalne zdobywali wyłącznie w toku kształcenia akademickiego (NS).

Tabela 67. Statystyki Z Wilcoxona na różnice pomiędzy samooceną w zakresie znajomości zapisu nutowego a wynikami części B testu EWM osiągniętymi przez respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola, kształcących się wyłącznie w systemie akademickim (NS)

| | N | Z | p |
|--|-----|-------|--------------|
| Wynik cz. B testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 138 | 6,223 | 0,000 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Wynik testu Wilcoxona potwierdził, iż **w przypadku znajomości zapisu nutowego wyrażona przez podgrupę pedagogów zdobywających kwalifikacje formalne wyłącznie w nowym systemie kształcenia (NS) samoocena dotycząca badanego obszaru różni się istotnie od rzeczywistych wyników, uzyskanych przez tych badanych w części B testu EWM.**

W celu określenia, czy samoocena ta okazała się zawyżona, czy też zaniżona, obliczono statystyki opisowe.

Tabela 68. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM B oraz samooceny respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola zdobywających wykształcenie wyłącznie w nowym systemie (NS)

| | N | Średnia | Odch.std. | Bl.std.średniej | Skośność | Kurtoza |
|--|-----|---------|-----------|-----------------|----------|---------|
| Wynik cz. B testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 181 | -0,67 | 1,23 | 0,09 | 0,35 | 0,25 |
| | N | Min | Q25 | Mediana | Q75 | Maks |
| Wynik cz. B testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 181 | -4,00 | -1,50 | -1,00 | 0,00 | 3,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Patrząc na zamieszczone powyżej statystyki opisowe należy stwierdzić, że w przypadku nauczycieli kształcących się wyłącznie w nowym systemie (NS) samoocena okazała się zawyżona (ujemny wynik średniej), zatem przyjęto w tym przypadku szczegółową hipotezę badawczą nr 15 (o nieadekwatności obciążenia wyrażanej przez badanych samooceny). W celu weryfikacji hipotezy o występowaniu istotnych statystycznie różnic w samoocenie wyrażonej przez badanych podzielonych ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia zastosowano test U Manna Whitneya dla różnic pomiędzy ich samooceną w opisywanym obszarze a rzeczywistym wynikiem uzyskanym w części B testu EWM.

Tabela 69. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic pomiędzy samooceną a rzeczywistym wynikiem uzyskanym przez badanych nauczycieli przedszkola w części B testu EWM w podziale na system kształcenia

| | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|--|-------------------|------------------|------|--------------|-------|------|
| Wynik cz. B testu EWM vs samoocena w tym obszarze | 184,7 | 148,9 | 3,48 | 0,001 | 148 | 181 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

Wynik testu U-Manna Whitneya pokazał, iż powyższa hipoteza potwierdziła się – co oznacza, że nauczyciele kształcący się wyłącznie w nowym systemie (NS) wyrażali w prezentowanych badaniach w obszarze znajomości zapisu nutowego samoocenę istotnie niższą (a i tak zawyżoną) niż miało to miejsce w przypadku pedagogów posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS),

w związku z czym przyjęto w tym przypadku szczegółową hipotezę badawczą nr 16 (o istotności czynnika różnicującego, jakim jest przebyty system kształcenia). Należy jednak pamiętać, że wyższa samoocena pedagogów uczestniczących w dawnym systemie kształcenia (StS) może wynikać z wyższych rzeczywistych wyników osiąganych przez tę podgrupę badanych w części B testu EWM – a zatem z (w miarę) obiektywnie wyższych rzeczywistych kompetencji w tym obszarze.

5.3.4. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym

Umiejętność gry na dowolnym instrumencie melodycznym – mimo powszechnej obecnie dostępności różnego rodzaju gotowych nagrań – jest istotną kompetencją muzyczną nauczyciela przedszkola, pozwala bowiem na zaprezentowanie dzieciom autentycznej, żywej muzyki instrumentalnej. Dla osób, które posiadły tę umiejętność – choćby w najbardziej podstawowym zakresie – jest ona bardzo pomocna w codziennej praktyce, wydaje się też być szczególnie cenną z uwagi na możliwości budzenia zaciekawienia najmłodszych faktem, że oto są oni świadkami powstawania muzyki bez udziału płyty bądź zasobów internetowych. Jeśli umiejętność ta jest na poziomie pozwalającym na swobodne posługiwanie się instrumentem melodycznym, otwiera przed nauczycielem szerokie możliwości, uniezależniając go od gotowych nagrań. Jakkolwiek kompetencja ta wymaga wieloletniej, systematycznej pracy i w obecnym, akademickim systemie kształcenia nie wydaje się możliwa do nabycia – posługują się nią niemal wyłącznie ci nauczyciele, którzy ukończyli dawny system kształcenia bądź posiadają odrębne doświadczenie kształcenia muzycznego – tym nie mniej jest ona bardzo ceniona przez ogół środowiska pedagogicznego, rodziców dzieci przedszkolnych, wreszcie przez samych najmłodszych, dla których dobrze prowadzone zajęcia muzyczne z wykorzystaniem tej formy aktywności muzycznej są ze wszech miar korzystną przyjemnością.

Zbiorczy wynik samooceny – wyrażony w postaci wskazań poszczególnych jej kategorii – badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności gry na instrumentach melodycznych przedstawiono poniżej w tabeli 70.

Tabela 70. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2)

| Samoocena w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym | | | | | | |
|---|--------------|-------|------------|--------|---------------|-------------|
| | Bardzo niska | Niska | Przeciętna | Wysoka | Bardzo wysoka | Razem |
| N | 217 | 151 | 126 | 18 | 7 | 519 |
| % | 41,8% | 29,1% | 24,3% | 3,5% | 1,3% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Z powyższej tabeli wynika, że badani nauczyciele wykazali się w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym samooceną **najniższą** na tle samooceny wyrażonej przez nich względem pozostałych wybranych dla potrzeb prezentowanych tu badań kompetencji muzycznych – co zresztą koresponduje z ujawnionymi w toku opisywanych eksploracji wskazanymi przez badanych obszarami deficytów w przygotowaniu nauczycieli przedszkola do realizowania treści muzycznych podstawy programowej (por. wykres 3 i 4), a także z charakterem zarzutów i postulatów formułowanych względem akademickiego systemu kształcenia tych pedagogów (por. wykres 5 i 6).

W celu sprawdzenia, czy badani nauczyciele – podzieleni ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – wyrazili w badanym obszarze podobną samoocenę, zastosowano test U-Manna Whitneya.

Tabela 71. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze umiejętności gry na instrumencie melodycznym w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia

| Obszar samooceny | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|---------------------------------|-------------------|------------------|------|--------------|-------|------|
| Gra na instrumencie melodycznym | 299,4 | 230,3 | 5,49 | 0,000 | 223 | 296 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Wyniki testu U-Manna Whitneya pokazały, że – podobnie, jak miało to miejsce w poprzednich obszarach – także i w obszarze **umiejętności gry na instrumencie melodycznym** samoocena wyrażona przez respondentów posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia okazała się istotnie wyższa od samooceny wskazanej przez badanych zdobywających kwalifikacje formalne jedynie w toku kształcenia akademickiego, w związku z czym przyjęto tu szczegółową hipotezę badawczą nr 16. Charakter tych różnic doprecyzowano za pomocą statystyk opisowych.

Tabela 72. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia

| Gra na instrumencie melodycznym | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-----|---------|------------|----------|------|------|---------|------|-------|
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 223 | 2,13 | 0,88 | 0,06 | 1,00 | 1,50 | 2,00 | 3,00 | 5,00 |
| NS | 296 | 1,75 | 0,97 | 0,06 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 2,00 | 5,00 |
| Ogółem | 519 | 1,91 | 0,95 | 0,04 | 1,00 | 1,00 | 2,00 | 3,00 | 5,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Dane przedstawione w powyższej tabeli wskazują, iż – zgodnie z oczekiwaniami – badani nauczyciele posiadający doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) charakteryzowali się istotnie wyższym poziomem samooceny w zakresie opisywanej kompetencji muzycznej, o czym świadczy wyższy wynik średni (przy nieco mniejszym odchyleniu standardowym), a także pierwszy i trzeci kwartyl.

Rzeczywisty poziom ogółu badanej grupy w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym – jakkolwiek nie został zmierzony przy pomocy narzędzia testowego (po pierwsze: z powodu braku takiego narzędzia, po drugie – może ważniejsze: wszyscy badani – nawet posiadający dodatkowe kształcenie muzyczne – uznali ten obszar za wyjątkowo wrażliwy – jak zresztą również grę na instrumentach niemelodycznych, śpiew i taniec – nie było zatem możliwości uzyskania zgody badanych na tak pojmowaną weryfikację, co zresztą wyrażano bardzo kategorycznie), tym nie mniej – na tle ujawnionej percepcji obszarów deficytów, jak też w świetle wywiadów, bezpośrednich rozmów i obserwacji zajęć – **należy (hipotetycznie) uznać tę najniższą samoocenę za adekwatną do rzeczywistych umiejętności ogółu badanych nauczycieli przedszkola.** Należy też w tym miejscu zauważyć, iż wniosek ten – jakkolwiek (w opinii autora) uzasadniony w odniesieniu do całości środowiska tych pedagogów – w szczególności jednak trafnie opisuje tę część spośród badanych, która swoje kwalifikacje formalne zdobywała wyłącznie w toku systemu akademickiego, opartego na studiach wyższych (NS). Nauczyciele uczestniczący w dawnym systemie kształcenia (StS) – wprowadzie jeśli już posługują się instrumentem melodycznym, czynią to zwykle na poziomie bardzo elementarnym, najprostszym, popełniają przy tym wiele zrozumiałych wobec powyższego błędów (zwłaszcza harmoniczych – jak np. dwojenie tercji bądź septym, ruch równoległy itp. oraz technicznych), to jednak bywa, że korzystają z instrumentu, prezentując dzieciom – jeśli nie doskonałą czy niekoniecznie całkiem poprawną – to przynajmniej żywą muzykę, co w rzeczywistości zdominowanej przez muzykę mechaniczną może przełożyć się na wzbudzenie u dzieci najpierw zaciekawienia, następnie –

być może – zainteresowania. Natomiast nauczyciele, którzy zdobyli swoje uprawnienia wyłącznie w drodze wyższych studiów pedagogicznych, praktycznie w ogóle nie korzystają z instrumentów melodycznych (autor nie spotkał się nawet z wykorzystaniem tej grupy instrumentów do atonalnej improwizacji ilustracyjnej, która nie wymaga umiejętności gry w klasycznym rozumieniu tego słowa ani też – tym bardziej – znajomości zapisu nutowego)⁷⁴⁴. Najniższy (na tle pozostałych wybranych do opisywanych badań obszarów kompetencji muzycznych) poziom umiejętności gry na instrumencie melodycznym u nauczycieli przedszkola potwierdzili też badani dyrektorzy przedszkoli (aż 78,26% wskazań oceny niskiej, tylko 19,56% wskazań oceny przeciętnej i jedynie 2,17% wskazań oceny wysokiej)⁷⁴⁵. Podobnie nisko ocenili ten obszar w indywidualnych rozmowach badani wykładowcy przedmiotów muzycznych, doradcy metodyczni oraz sami nauczyciele przedszkola⁷⁴⁶.

5.3.5. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych

Gra na instrumentach niemelodycznych wydaje się – pozornie – bardzo prostą formą muzykowania w przedszkolu, tym nie mniej wymaga od nauczyciela – poza wiedzą metodyczną – także elementarnych zdolności muzycznych, szczególnie poczucia rytmu, ale też – w ujęciu ogólnym – smaku muzycznego, bez którego wartościowe opracowanie instrumentacji jest co najmniej mocno utrudnione. Należy w tym miejscu wspomnieć, że ta forma aktywności muzycznej należy do szczególnie ulubionych przez dzieci, a przez to – umiejętnie wykorzystana – może stać się cennym środkiem do osiągnięcia licznych celów pozamuzycznych (np. stymulowanie kreatywności, wzmacnianie poczucia wartości własnej, kształtowanie pożądanych postaw społecznych itp.).

Wynik samooceny respondentów ogółu grupy badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych (rytmicznych) – w postaci liczebności oraz procentowego udziału poszczególnych kategorii wskazań – przedstawiono poniżej w tabeli 73.

⁷⁴⁴ Por. rozdział 6.2 niniejszej dysertacji; także cytowane już wypowiedzi respondentów, m. in. wywiad bezpośredni z nauczycielem dyplomowanym z dnia 17. XII 2015 r.; rozmowa bezpośrednia z dyrektorem przedszkola z dnia 14. IV 2016 r.; rozmowa bezpośrednia z dyrektorem przedszkola z dnia 03. XI 2016 r.

⁷⁴⁵ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

⁷⁴⁶ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie prowadzone z wykładowcami przedmiotów muzycznych, doradcami metodycznymi i nauczycielami przedszkola w latach 2013-2018.

Tabela 73. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2)

| Samoocena w zakresie umiejętności gry na instrumentach niemelodyczne | | | | | | |
|--|--------------|-------|------------|--------|---------------|-------------|
| | Bardzo niska | Niska | Przeciętna | Wysoka | Bardzo wysoka | Razem |
| N | 9 | 58 | 294 | 126 | 32 | 519 |
| % | 1,7% | 11,2% | 56,6% | 24,3% | 6,2% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Dane zawarte w powyższej tabeli 73 pokazują, że **wyrażona przez respondentów samoocena w zakresie umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych uplasowała się na miejscu czwartym** na tle pozostałych wybranych do prezentowanych tu eksploracji obszarów.

W celu określenia, czy pomiędzy samooceną formułowaną w opisywanym tu obszarze przez nauczycieli podzielonych ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia występują istotne statystycznie różnice, zastosowano test U-Manna Whitneya.

Tabela 74. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia

| Obszar samooceny | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|--|-------------------|------------------|------|--------------|-------|------|
| Umiejętność gry na instrumentach niemelodycznych | 281,5 | 243,8 | 3,12 | 0,002 | 223 | 296 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Wyniki testu U-Manna Whitneya pokazały, że **badani nauczyciele posiadający doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) wyrazili w obszarze umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych samoocenę istotnie wyższą niż badani pozbawieni takiego doświadczenia (NS), w związku z czym przyjęto tu szczegółową hipotezę badawczą nr 16.** Charakter tych różnic doprecyzowano za pomocą zamieszczonych niżej w tabeli 75 statystyk opisowych.

Tabela 75. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia

| Umiejętność gry na instrumentach niemelodycznych | | | | | | | | | |
|--|-----|---------|------------|----------|------|------|---------|------|-------|
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 223 | 3,31 | 0,76 | 0,05 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| NS | 296 | 3,11 | 0,78 | 0,05 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 5,00 |
| Ogółem | 519 | 3,20 | 0,78 | 0,03 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Podobnie, jak miało to miejsce w przypadku takich obszarów kompetencji muzycznych, jak umiejętność gry na instrumencie melodycznym, śpiew i taniec, także i w opisywanym obszarze nie przeprowadzono pomiaru w sensie ścisłym – z tych samych przyczyn (brak narzędzi, nadto obawa i niechęć badanych do weryfikacji tej sfery kompetencji). Wobec niemożności sięgnięcia po inne, dokładniejsze sposoby pomiaru, posłużono się – tam, gdzie było to możliwe – obserwacją (nie tylko zajęć dydaktycznych, ale też imprez okolicznościowych i artystycznych) oraz bezpośrednią rozmową. **W świetle powyższego uwidoczniona w powyższej tabeli samoocena badanych pedagogów – oscylująca w okolicach oceny przeciętnej – w odniesieniu do codziennej praktyki pedagogicznej jawi się generalnie jako (hipotetycznie) uzasadniona, być może z tendencją do zawyżenia.** Samoocena ta wydaje się korespondować z oceną wystawioną temu obszarowi kompetencji muzycznych tych pedagogów przez badanych dyrektorów przedszkoli (50,00% wskazań oceny przeciętnej, 30,43% wskazań oceny wysokiej oraz 19,57% wskazań oceny niskiej)⁷⁴⁷. Nie jest to – co prawda – aktywność muzyczna, po którą badani sięgają tak często, jak ma to miejsce w przypadku innych form aktywności (np. ruch z muzyką, śpiew i taniec – por. wykres 19), tym nie mniej – jeśli już jest ona wykorzystywana – najczęściej zresztą przez nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) – to (pomimo różnego rodzaju błędów metodycznych i organizacyjnych) stanowi ona na ogół cenne i kompletne uzupełnienie zajęć dydaktycznych. Na korzyść tego wniosku przemawia niezaprzeczalny fakt, iż szkolne instrumenty niemelodyczne należą do najłatwiejszych w aspekcie wykonawczym – do tego stopnia, iż (w opinii autora) można pokusić się o stwierdzenie, że w przypadku człowieka dorosłego zagrać na nich w sposób elementarnie poprawny może każdy – pod warunkiem posiadania podstawowych zdolności muzycznych. Jakkolwiek precyzyjne odniesienie się do kierunku dokonanej samooceny w przypadku prezentowanych tu eksploracji nie jest możliwe

⁷⁴⁷ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

(z przyczyn wyżej opisanych), należy jednak dostrzec wyrażoną przez ogół badanych pedagogów dość wysoką samoocenę w zakresie zdolności oceny rytmu (por. wykres 18) – która (po weryfikacji za pomocą skali IV testu Winga – mierzącej wrażliwość estetyczną na rytm muzyczny; ale też i po weryfikacji niemal wszystkimi skalami tego testu) okazała się zawyżona zarówno w podgrupie respondentów posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS), jak i wśród badanych pozbawionych tego doświadczenia (NS). Uzasadnia to – w opinii autora – zasygnalizowane powyżej (ewentualne, hipotetyczne) zawyżenie samooceny.

5.3.6. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności wokalnych

Umiejętności wokalne należą do najważniejszych (i zarazem najczęściej wykorzystywanych) kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola, śpiew bowiem – będąc niejako przedłużeniem mowy – stanowi jedną z najbardziej naturalnych aktywności. Śpiew nauczyciela – uwarunkowany jego możliwościami głosowymi oraz poziomem podstawowych zdolności muzycznych – jest dla najmłodszych wzorem do naśladowania, co w zestawieniu z prawidłowościami rozwoju muzycznego dziecka w oczywisty sposób implikuje wagę poprawności tego obszaru kompetencji muzycznych. Wypada też zauważyć, że nie sposób wyobrazić sobie w przedszkolu jakiegokolwiek tematyki bez stosownej piosenki. Mimo, iż dostępnych jest obecnie wiele gotowych nagrań, śpiew nauczyciela – jeśli jest poprawny i estetyczny – wydaje się być niezastąpiony, co czyni ten obszar istotnym dla prezentowanych tu dociekań.

Wynik zbiorczy samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności wokalnych – wyrażony w postaci wskazań poszczególnych jej kategorii – przedstawiono poniżej w tabeli 76.

Tabela 76. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie umiejętności wokalnych w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2)

| Samoocena w zakresie umiejętności wokalnych | | | | | | |
|---|--------------|-------|------------|--------|---------------|-------------|
| | Bardzo niska | Niska | Przeciętna | Wysoka | Bardzo wysoka | Razem |
| N | 2 | 49 | 306 | 132 | 30 | 519 |
| % | 0,4% | 9,4% | 59,0% | 25,4% | 5,8% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Samoocena wyrażona przez badanych nauczycieli przedszkola w obszarze umiejętności wokalnych uplasowała się na tle samooceny formułowanej względem pozostałych wybranych obszarów kompetencji muzycznych na miejscu trzecim. Wynik

ten koresponduje z ujawnioną percepcją respondentów z grupy pedagogów i dyrektorów przedszkoli w zakresie aktywności muzycznych uznanych za najważniejsze dla prawidłowej realizacji treści muzycznych podstawy programowej (w obu grupach miejsce trzecie – por. wykres 17 i 18), jak też z opisanymi już preferowanymi przez ankietowanych nauczycieli formami aktywności muzycznej (śpiew okazał się być często stosowany – zajął wśród pozostałych aktywności miejsce drugie – por. wykres 19; ponadto najczęściej badanych wskazało, iż uczestniczy w różnego rodzaju zespołach wokalnych – aż 10%⁷⁴⁸). Także badani dyrektorzy przedszkoli ocenili kompetencje wokalne nauczycieli przedszkola wysoko – na tle pozostałych wyodrębnionych dla potrzeb prezentowanych tu badań kompetencji muzycznych zajęły one miejsce drugie (60,87% wskazań oceny wysokiej, 34,78% wskazań oceny przeciętnej i tylko 4,35% wskazań oceny niskiej)⁷⁴⁹. Z tak wyrażoną opinią koresponduje także wypowiedź doświadczonego wykładowcy przedmiotów muzycznych:

*„Studenci śpiewają bardzo chętnie, ale sami nie są w stanie odtworzyć melodii z nut – muszą być nauczeni; barierą jest warsztat, a na jego budowę brak czasu. Starają się być poprawnymi odtwórcami... Najwięcej śpiewają, ale w aspekcie odtwórczym...”*⁷⁵⁰

W celu porównania poziomu samooceny w opisywanym obszarze pomiędzy podgrupami respondentów wyłonionymi ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia posłużono się testem U-Manna Whitneya.

Tabela 77. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze umiejętności wokalnych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia

| Obszar samooceny | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|----------------------|-------------------------|------------------------|------|-------|-------|------|
| Umiejętności wokalne | 272,0 | 250,9 | 1,78 | 0,075 | 223 | 296 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Wyniki testu U-Manna Whitneya wskazały, iż **w przypadku samooceny dotyczącej umiejętności wokalnych – jakkolwiek różnice w jej poziomie pomiędzy badanymi posiadającymi doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) a osobami pozbawionymi tego doświadczenia (NS) nie okazały się statystycznie istotne – to jednak można mówić o tendencji do różnicy na korzyść nauczycieli kształcących się w oparciu o formy już zaniechane (StS). W związku z tym odrzucono w tym przypadku**

⁷⁴⁸ Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

⁷⁴⁹ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

⁷⁵⁰ Źródło: badania własne, wywiad telefoniczny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 17. IV 2018 r.

szczególową hipotezę badawczą nr 16. Uwidocznione różnice doprecyzowano za pomocą statystyk opisowych.

Tabela 78. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności wokalnych z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia

| Umiejętności wokalne | | | | | | | | | |
|----------------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 223 | 3,31 | 0,73 | 0,05 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| NS | 296 | 3,20 | 0,71 | 0,04 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Ogółem | 519 | 3,24 | 0,72 | 0,03 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Kompetencje wokalne badanych – podobnie, jak miało to miejsce w przypadku umiejętności gry na instrumencie melodycznym oraz na instrumentach niemelodycznych i kompetencji tanecznych – nie zostały zweryfikowane za pomocą ścisłych narzędzi testowych – z tych samych przyczyn, z jakich nie dokonano takiej weryfikacji w opisanych już obszarach kompetencji. Zarówno brak właściwych narzędzi badawczych, jak i ogromne obawy respondentów przed ujawnieniem rzeczywistego stanu swoich umiejętności w tym zakresie spowodowały, że dla potrzeb niniejszych badań trzeba było dokonywać eksploracji w tym względzie z wykorzystaniem obserwacji – w tym obserwacji uroczystości i imprez przedszkolnych, a także bezpośrednich rozmów i wywiadów nie tylko z samymi nauczycielami, ale też z osobami posiadającymi stosowną wiedzę. Doświadczenia zawodowe autora – jak i obraz uzyskany w wyniku przeprowadzonych badań – pokazały, że – **jakkolwiek wielu nauczycieli uważa śpiew za bardzo istotną kompetencję muzyczną oraz relatywnie często po nią sięga⁷⁵¹, to jednak poziom wykonawczy jest bardzo zróżnicowany, dlatego wydaje się, że wyrażona przez badanych (dość wysoka) samoocena (hipotetycznie) może być zawyżona w stosunku do realnego poziomu tej kompetencji**, co jednak domaga się przeprowadzenia osobnych, odrębnie zaprojektowanych badań (i co prawdopodobnie będzie bardzo trudne, jeśli nie wręcz niemożliwe do przeprowadzenia ze względu na opór badanych; śpiew jest uwarunkowany m. in. przez poziom podstawowych zdolności muzycznych, a jego samoocena w grupie badanych nauczycieli przedszkola okazała się – generalnie – zawyżona – por. rozdz. 5.3.1.). Zarówno u studentów, jak i u nauczycieli aktywnych zawodowo można zaobserwować wiele rozmaicie uwarunkowanych niedostatków, mających w efekcie zgubny wpływ nie tylko na jakość

⁷⁵¹ Świadczą o tym liczne wypowiedzi badanych – niektóre już cytowane, jak np.: wywiad bezpośredni z nauczycielem stażystą z dnia 05. I 2017 r.; wywiad bezpośredni z nauczycielem mianowanym z dnia 02. XII 2017 r.; wywiad pisemny z nauczycielem dyplomowanym z dnia 10. I 2018 r.; wywiad pisemny z nauczycielem kontraktowym z dnia 12. II 2018 r.

śpiewu, ale i na higienę głosu w ogóle – zatem także w aspekcie oracjonalnym. Zdaniem autora do czynników ograniczających możliwości głosowe nauczycieli we wszystkich aspektach należy zaliczyć przede wszystkim powszechny w tej grupie zawodowej brak świadomości uwarunkowań poprawnej emisji – dotyczy to szczególnie wiedzy na temat natury głosu ludzkiego będącego aerofonem organiczno-stroikowym, a zatem posiadającego rosnącą charakterystykę ciśnieniową. W praktyce oznacza to, że dźwięk wyższy wymaga większego ciśnienia powietrza, przez co zwykle bywa głośniejszy. Śpiewanie pełnym głosem wymaga z kolei oswojenia się z nim w całym jego zakresie – a wypada zauważyć, że – m. in. na skutek rozpowszechnienia technicznych możliwości odtwarzania dowolnej muzyki w dowolnym miejscu i czasie – odchodzi się obecnie od wspólnego, a tym bardziej indywidualnego śpiewania (i muzykowania w ogóle) jako popularnej i pożytecznej formy spędzania czasu wolnego. Student bądź nauczyciel, który – nie będąc oswojonym z brzmieniem własnego głosu – szczególnie w aspekcie kantoralnym – odczuwa obawę przed posługiwaniem się nim, śpiewa zbyt cicho, nieśmiało, przez co niejednokrotnie zbyt nisko (jak na możliwości dzieci przedszkolnych), dźwięki wyższe nie są realizowane prawidłowo – brzmią fałszywie, są zaniżone. W takim przypadku nauczyciel, który posiada względnie dobry słuch muzyczny, ma świadomość, że jego śpiew pozostawia wiele do życzenia, i – jakkolwiek posługuje się nim podczas zajęć – to jednak w ograniczonym zakresie, unika też (w sposób naturalny) możliwości poddania weryfikacji poziomu własnych umiejętności. Autor niejednokrotnie obserwował też – powodowaną brakiem wiedzy na temat prawidłowości rozwoju muzycznego dziecka – nieumiejętność właściwego do możliwości grupy wiekowej doboru repertuaru wokalnego. Zdarzały się próby uczenia piosenek o ambitusie przekraczającym oktawę w grupie najmłodszej, często zdarzało się też zachęcanie do śpiewu głośniego, choć zdarzały się (na szczęście) sytuacje odwrotne⁷⁵². Trafnym podsumowaniem powyższej argumentacji może stać się – w opinii autora – poniższa wypowiedź nauczyciela akademickiego, realizującego przedmioty muzyczne:

„Biorąc pod uwagę swoje dotychczasowe doświadczenia, oceniam rzeczywiste kompetencje wokalne studentów i nauczycieli przedszkola bardzo słabo (...) Bardzo zaniedbanym obszarem jest śpiew – młodzież i nauczyciele – przez brak kontaktu ze śpiewem – śpiewają nieczysto, często tylko w rejestrze piersiowym. Przyczyną tego mogą też być złe wzorce wokalne artystów naszych czasów (...) Studenci i nauczyciele często są świadomi

⁷⁵² Źródło: badania własne, liczne nieskategoryzowane, często spontaniczne obserwacje sytuacji wychowawczo-dydaktycznych w latach 2013-2018.

niedostatecznych kompetencji w zakresie edukacji muzycznej, często boją się śpiewać czy grać na instrumencie melodycznym”⁷⁵³.

5.3.7. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności tanecznych

Umiejętności taneczne – postrzegane przez nauczycieli przedszkola jako bodaj najbliższa im w naturalny sposób forma aktywności muzycznej – jest taką zarazem i dla najmłodszych, oddając nieocenione usługi całościowemu rozwojowi dziecka. Ten obszar umiejętności uwarunkowany jest – poza indywidualnymi predyspozycjami fizycznymi – posiadaniem podstawowych zdolności muzycznych, zwłaszcza wrażliwości na zjawiska rytmiczne. Jako, że aktywność ruchowa i taneczna należą do najczęściej stosowanych w codziennej praktyce wychowawczo-dydaktycznej, zakres ten jest wartościowy dla przedstawianych tu eksploracji.

Wynik samooceny respondentów ogółu grupy badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności tanecznych – w postaci liczebności oraz procentowego udziału poszczególnych kategorii wskazań – przedstawiono poniżej w tabeli 79.

Tabela 79. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie umiejętności tanecznych w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2)

| Samoocena w zakresie umiejętności tanecznych | | | | | | |
|--|--------------|-------|------------|--------|---------------|-------------|
| | Bardzo niska | Niska | Przeciętna | Wysoka | Bardzo wysoka | Razem |
| N | 3 | 19 | 291 | 171 | 35 | 519 |
| % | 0,6% | 3,7% | 56,1% | 32,9% | 6,7% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Umiejętności taneczne w wyrażonej przez badanych nauczycieli samoocenie uplasowały się na tle innych badanych kompetencji muzycznych na wysokim miejscu drugim (aczkolwiek niewielką różnicą w stosunku do umiejętności wokalnych i znajomości literatury dla dzieci). Koresponduje to z opisaną już percepcją tych umiejętności w grupie pedagogów jako pożądanых (choć nie niezbędnych) dla właściwego realizowania treści muzycznych zawartych w podstawie programowej (wśród kompetencji pożądanых umiejętności taneczne uplasowały się wg wskazań respondentów z grupy nauczycieli na pierwszej pozycji – por. wykres 17) oraz z postrzeganiem tego rodzaju aktywności muzycznej jako często realizowanej (por. wykres 19), co zresztą potwierdzają prowadzone

⁷⁵³ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych w stopniu dr. hab. z dnia 04. I 2018 r.

przez autora obserwacje i rozmowy⁷⁵⁴. Ponadto 7,92% respondentów wskazało, iż uczestniczy w różnego rodzaju zespołach tanecznych (tańce towarzyskie, regionalne itp.)⁷⁵⁵.

Dla sprawdzenia statystycznej istotności ewentualnych różnic w samoocenie dotyczącej opisywanego obszaru, wyrażonej przez badanych nauczycieli z uwzględnieniem podziału wg kryterium doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia posłużono się testem U-Manna Whitneya.

Tabela 80. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze umiejętności tanecznych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia

| Obszar samooceny | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|-----------------------|-------------------------|------------------------|-------|-------|-------|------|
| Umiejętności taneczne | 256,4 | 262,7 | -0,53 | 0,593 | 223 | 296 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Wyniki testu U-Manna Whitneya pokazały, iż **czynnik różnicujący w postaci doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie dla samooceny wyrażonej przez badanych w obszarze umiejętności tanecznych nie różnicował grupy w sposób statystycznie istotny, nie stwierdzono też tendencji do różnic, w związku z czym odrzucono tu szczegółową hipotezę badawczą nr 16.** Wyniki doprecyzowano za pomocą zamieszczonych poniżej statystyk opisowych.

Tabela 81. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności tanecznych z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia

| Umiejętności taneczne | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----|---------|------------|----------|------|------|---------|------|-------|
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 223 | 3,38 | 0,72 | 0,05 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| NS | 296 | 3,40 | 0,67 | 0,04 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Ogółem | 519 | 3,39 | 0,69 | 0,03 | 1,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Rzeczywisty poziom kompetencji tanecznych badanych nauczycieli przedszkola – podobnie, jak poziom niektórych z poprzednio omówionych obszarów kompetencji muzycznych – w toku prezentowanych badań nie został zweryfikowany za pomocą narzędzi o charakterze testowym – zarówno z powodu braku takowych, jak i – przede wszystkim – z racji oporu badanych, którzy kategorycznie odmówili udziału we wszelkich próbach

⁷⁵⁴ Źródło: badania własne, liczne obserwacje zajęć i uroczystości przedszkolnych oraz bezpośrednie rozmowy z nauczycielami przedszkola i dyrektorami przedszkoli, prowadzone w latach 2013-2018.

⁷⁵⁵ Źródło: badania własne, kwestionariusz testu EWM.

dokonania weryfikacji. Odwołano się zatem do obserwacji zarówno zajęć, jak i – w miarę możliwości – ogółu różnorodnych sytuacji wychowawczo-dydaktycznych, w tym okolicznościowych imprez przedszkolnych, konkursów artystycznych itp., a także do rozmów i wywiadów z osobami posiadającymi stosowną wiedzę. I tak aż 54,35% badanych dyrektorów przedszkoli oceniło kompetencje taneczne pedagogów tego etapu jako wysokie, 43,48% – jako przeciętne, tylko 2,17% – jako niskie⁷⁵⁶. Podczas różnorodnych przedszkolnych imprez okolicznościowych i artystycznych, przeglądów, prezentacji itp. taniec stanowi podstawową aktywność muzyczną, przy czym – pomimo widocznych tu i ówdzie pewnych błędów czy niedociągnięć – **wyduje się, iż na tle innych aktywności muzycznych kompetencje pedagogów w tym obszarze jawią się – zdaniem autora – jako relatywnie wysokie**, a tym samym – prawdopodobnie – w miarę adekwatne do wyrażonej przez badanych nauczycieli samooceny, przy czym autor zwraca uwagę na fakt, iż prezentowane tu stanowisko ma charakter hipotetyczny – wskazana byłaby dalsza, dokładna, oparta o ścisły pomiar weryfikacja – w tym miejscu rekomendowana.

5.3.8. Samoocena badanych nauczycieli przedszkola w zakresie znajomości literatury muzycznej dla dzieci

Znajomość literatury muzycznej dla dzieci – rozumiana jako świadomość ogółu repertuaru wartościowych dla codziennej praktyki wychowawczo-dydaktycznej utworów przeznaczonych do słuchania, śpiewania, tańczenia, instrumentowania czy też – najogólniej rzecz ujmując – do zabawy przy muzyce i do muzyki – jest niezbędna dla prawidłowej realizacji treści muzycznych wynikających z podstawy programowej wychowania przedszkolnego, odwołuje się ona bowiem do wszystkich aktywności muzycznych. Poza świadomością ww. repertuaru oraz jego pamięciowym opanowaniem istotne dla posługiwania się tym obszarem kompetencji są wszystkie podstawowe zdolności muzyczne, a także predyspozycje fizyczne, wpływające na estetykę głosu i ruchu.

Zbiórczy wynik samooceny wyrażonej przez badanych nauczycieli przedszkola w zakresie znajomości literatury muzycznej dla dzieci – wyrażony w postaci wskazań poszczególnych jej kategorii – przedstawiono poniżej w tabeli 82.

⁷⁵⁶ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Tabela 82. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie znajomości literatury muzycznej dla dzieci w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2)

| Samoocena w zakresie znajomości literatury muzycznej dla dzieci | | | | | | |
|---|--------------|-------|------------|--------|---------------|-------------|
| | Bardzo niska | Niska | Przeciętna | Wysoka | Bardzo wysoka | Razem |
| N | 1 | 7 | 197 | 264 | 50 | 519 |
| % | 0,2% | 1,3% | 38,0% | 50,9% | 9,6% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Badani nauczyciele przedszkola w obszarze znajomości literatury muzycznej dla dzieci wyrazili – na tle pozostałych kompetencji muzycznych – samoocenę najwyższą, co koresponduje z ujawnioną percepcją tej kompetencji muzycznej jako najbardziej nieodzownej dla realizowania treści muzycznych w przedszkolu (por. wykres 17 i 18).

Celem określenia statystycznej istotności ewentualnych różnic w samoocenie dotyczącej opisywanego obszaru wyrażonej przez respondentów podzielonych ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli posłużono się testem U-Manna Whitneya.

Tabela 83. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze znajomości literatury muzycznej dla dzieci w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia

| Obszar samooceny | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|--|-------------------|------------------|------|-------|-------|------|
| Znajomość literatury muzycznej dla dzieci | 263,0 | 257,7 | 0,44 | 0,663 | 223 | 296 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

Wyniki testu U-Manna Whitneya wskazały **brak istotnych statystycznie różnic pomiędzy samooceną opisywanego obszaru wyrażoną przez badanych posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia a należących do podgrupy zdobywających swoje kwalifikacje formalne w toku systemu akademickiego (w związku z czym odrzucono tu szczegółową hipotezę badawczą nr 16)**. Otrzymane wyniki doprecyzowano za pomocą zamieszczonych niżej statystyk opisowych.

Tabela 84. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie znajomości literatury muzycznej dla dzieci z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia

| Znajomość literatury muzycznej dla dzieci | | | | | | | | | |
|--|----------|----------------|-------------------|-----------------|-------------|------------|----------------|------------|--------------|
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 223 | 3,66 | 0,64 | 0,04 | 2,00 | 3,00 | 4,00 | 4,00 | 5,00 |
| NS | 296 | 3,65 | 0,67 | 0,04 | 1,00 | 3,00 | 4,00 | 4,00 | 5,00 |
| Ogółem | 519 | 3,65 | 0,66 | 0,03 | 1,00 | 3,00 | 4,00 | 4,00 | 5,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i testu EWM.

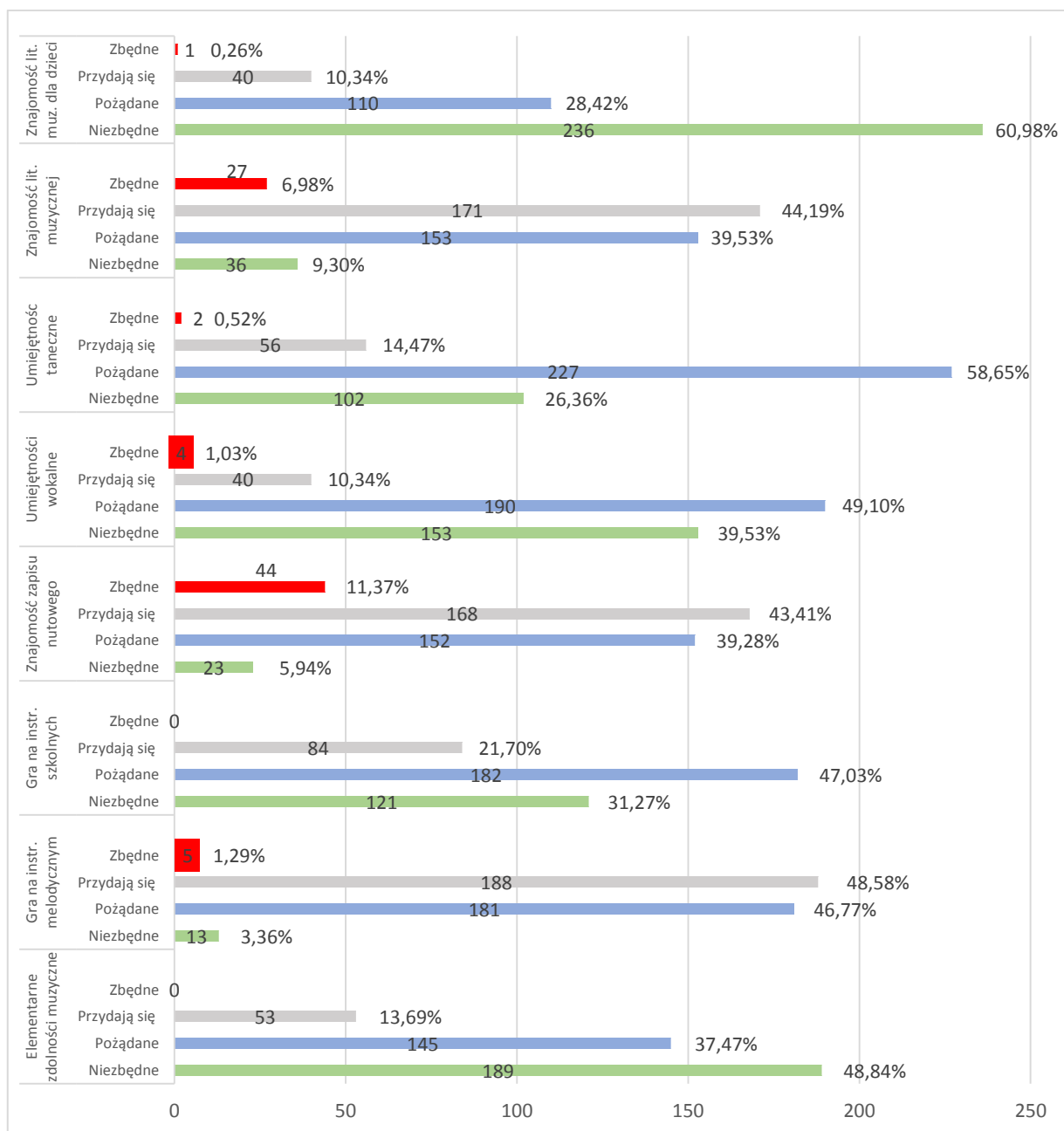
Znajomość literatury muzycznej dla dzieci (utwory muzyczne do słuchania, do zabaw ruchowych z muzyką i przy muzyce, mogące stanowić inspirację do integrowania różnych elementów sztuki, wspomagające uporządkowanie dnia i/lub generujące refleksję w zakresie omawianych aktualnie tematów ogólnych, wreszcie piosenki, wyliczanki i różne rodzaje zabaw muzycznych) jawi się jako szczególnie przydatna w codziennej praktyce wychowawczo-dydaktycznej i profilaktyczno-terapeutycznej. Potwierdza to relatywnie najwyższy poziom samooceny badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego w tym obszarze kompetencji muzycznych, **która – w świetle wyników prezentowanych eksploracji, jak i własnych doświadczeń zawodowych autora, a także licznych rozmów bezpośrednich i obserwacji – wydaje się generalnie (acz w tym przypadku hipotetycznie) uzasadniona**: pedagogzy na ogół posługują się w swojej pracy bogatym repertuarem zabaw muzyczno-ruchowych, tańców integracyjnych, regionalnych (w najprostszych opracowaniach), piosenek, wyliczanek oraz utworów instrumentalnych przeznaczonych do słuchania – także aktywnego. Z takim stanowiskiem koresponduje też najwyższa dla tego obszaru ocena sformułowana przez badanych dyrektorów przedszkoli (aż 78,26% ocen wysokich, 21,74% ocen przeciętnych i całkowity brak wskazań kategorii świadczących o ocenie niskiej)⁷⁵⁷. Tym nie mniej – należy mieć świadomość, iż powyższy wniosek ma w tym wypadku charakter hipotetyczny, zaś wiążące rozstrzygnięcie kwestii adekwatności wyrażonej samooceny do rzeczywistego poziomu znajomości literatury muzycznej dla dzieci wymagałoby wykorzystania ścisłego, wystandaryzowanego narzędzia testowego, z czego dla potrzeb niniejszej pracy zrezygnowano z powodu – przede wszystkim – wzmiankowanej już niechęci badanych do uzewnętrzniania swoich kompetencji (szczególnie w pewnych obszarach), ponadto z racji braku adekwatnych do rzeczywistej wiedzy i umiejętności nauczycieli narzędzi badawczych, a także z uwagi na ograniczenia czasowe, jak i objęściowe dysertacji doktorskiej.

⁷⁵⁷ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

5.4. Hierarchia wybranych kompetencji muzycznych w percepcji badanych

Zróźnicowanie kompetencji muzycznych pod względem ich hierarchii w subiektywnej przecież z założenia percepcji badanych wydaje się problemem poznawczo istotnym ze względu na fakt, iż – znając w stopniu elementarnym realia, w jakich przebiega edukacja muzyczna najmłodszych – z dużym (zdroworozsądkowym) prawdopodobieństwem należy oczekiwać od pedagogów przedszkolnych realizacji przede wszystkim obszarów uznawanych przez nich samych za ważne dla ogólnego rozwoju czy też dla właściwej stymulacji intensywnie rozwijających się podstawowych zdolności muzycznych. Na korzyść takiej argumentacji przemawiają także – w opinii autora – korespondujące z przytoczonymi poniżej wskazaniem – wybory badanych ujawniające preferowane w codziennej pracy wychowawczo-dydaktycznej na niwie wczesnej edukacji muzycznej formy aktywności muzycznej (por. wykres 19) oraz niektóre ich wypowiedzi. W podrozdziale niniejszym udzielono odpowiedzi na szczegółowe pytanie badawcze nr 22: *Które spośród wybranych kompetencji muzycznych (i dlaczego) uznają badani nauczyciele przedszkola za najistotniejsze dla swojej pracy?* (PS 22) Przedstawione dane, uzyskane w drodze ankietyzacji, doprecyzowano za pomocą strategii jakościowej (wywiady, rozmowy, obserwacje). Opisaną percepcję badanych nauczycieli i dyrektorów przedszkoli dopełniono obrazem hierarchii tych kompetencji, ujawnioną w spojrzeniu na tę kwestię rodziców dzieci przedszkolnych – to zaś z uwagi na to, iż – w opinii autora – ta grupa respondentów – poprzez wyrażanie swoich preferencji i oczekiwań w tej materii – może w pewnych okolicznościach warunkować niektóre działania podejmowane przez pedagogów. Odwołano się też do stanowiska wybranych osób mających wiedzę w rzeczonym zakresie, jak i do rezultatów obserwacji lokalnych wydarzeń kulturalnych.

Wykres 20. Hierarchia wybranych kompetencji muzycznych uznanych za najistotniejsze dla właściwej realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej w percepcji badanych nauczycieli przedszkola



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Jak pokazują dane przedstawione na wykresie 20, większość spośród przebadanych nauczycieli przedszkola uznało wyodrębnione obszary kompetencji muzycznych za (w różnym stopniu) potrzebne dla właściwego funkcjonowania w zawodzie. **Za kompetencje muzyczne najbardziej nieodzowne dla właściwej realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego respondenci uznali przede wszystkim znajomość literatury muzycznej dla dzieci**

(60,98% wskazań opcji „Niezbędne”), następnie podstawowe zdolności muzyczne (48,84%), umiejętności wokalne (39,53%), umiejętność gry na instrumentach szkolnych (31,27%) i umiejętności taneczne (26,36%). Na podstawie licznych rozmów i wywiadów wydaje się, że u podstaw zasygnalizowanej percepcji leżą oczywiste względy praktyczne – trudno bowiem posługiwać się jakąkolwiek aktywnością muzyczną bez elementarnych zdolności w tym zakresie, ale też świadomość wagi i potrzeby oddziaływań muzycznych na dziecko przedszkolne. Nie bez znaczenia wydaje się także – subiektywnie postrzegana – łatwość w posługiwaniu się daną aktywnością muzyczną, co czasem współwystępuje z poczuciem pewnych braków w obszarze własnych możliwości muzycznych. Dla potwierdzenia tych wniosków poniżej przytoczono przykładowe dosłowne wypowiedzi respondentów, pozyskane w drodze wywiadu (bezpośredniego i pisemnego):

„Najważniejsze są podstawowe zdolności muzyczne, bo bez nich nauczyciel nie będzie w stanie nabyć niektórych [pozostałych – przyp. aut.] kompetencji”⁷⁵⁸.

„Najważniejsze – umiejętności wokalne, bo można przeprowadzić zabawę bez użycia sprzętu i to może pokryć inne niedostatki”⁷⁵⁹.

„Wszystkie te umiejętności są niezwykle istotne w wychowaniu przedszkolnym. Myślę jednak, że umiejętności wokalne są najistotniejsze. Ciężko w edukacji przedszkolnej obyć się bez śpiewania (...) Nauczyciel, który nie umie śpiewać, nie powinien nauczać w przedszkolu”⁷⁶⁰.

„[Najważniejszy jest – przyp. aut.] śpiew – jako jeden z podstawowych elementów umuzykalnienia dzieci”⁷⁶¹.

„[Najważniejsze są – przyp. aut.] umiejętności wokalne – śpiew to przyjemna forma zabawy, edukacji”⁷⁶².

Najmniejszy odsetek badanych uznał za niezbędne w pracy pedagoga przedszkolnego umiejętności związane z grą na instrumencie melodycznym (tylko 3,36%) oraz znajomość zapisu nutowego (5,94%) co w kontekście uwidocznionej w poprzednim podrozdziale percepcji obszarów zaniedbanych nie dziwi. Z ujawnioną percepcją kompetencji muzycznych jako potencjalnych czynników warunkujących sukces zawodowy pedagoga przedszkolnego koresponduje z kolei stosunkowo wysoki odsetek respondentów z tej grupy, którzy uznali umiejętność gry na instrumencie melodycznym za pożądaną w tym zawodzie (aż 46,77% –

⁷⁵⁸ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem dyplomowanym z dnia 16. II 2018 r.

⁷⁵⁹ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem stażystą z dnia 05. I 2017 r.

⁷⁶⁰ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem mianowanym z dnia 02. XII 2017 r.

⁷⁶¹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem dyplomowanym z dnia 10. I 2018 r.

⁷⁶² Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem kontraktowym z dnia 12. II 2018 r.

zatem w tej kategorii przed znajomością zapisu nutowego – 39,28%, po umiejętnościach tanecznych – 58,65%, wokalnych – 49,10% i po umiejętności gry na instrumentach szkolnych – 47,03%). Wysoki odsetek nauczycieli wskazujących jako pożądane umiejętności taneczne koresponduje z opinią jednego z doradców metodycznych:

„Na dzień dzisiejszy nauczyciele nastawieni są na ruch przy muzyce (...) Nie słyszałam o zapotrzebowaniu na wiedzę ogólną, jak prowadzić zajęcia z muzyką klasyczną, jak rozmawiać o wielkich mistrzach. Niewielu nauczycieli prowadzi zajęcia z instrumentami [tu: z instrumentami rytmicznymi, nie mówiąc już o melodycznych – przyp. aut.]”⁷⁶³.

Generalnie istnienie zarysowanej wyżej hierarchii poszczególnych aktywności muzycznych wśród nauczycieli przedszkola potwierdzają też rozmowy z zewnętrznymi specjalistami z zakresu pedagogiki muzycznej, realizującymi fakultatywne zajęcia na tym etapie edukacji, co potwierdza poniższa wypowiedź:

„Nauczyciele przedszkola za najważniejsze kompetencje muzyczne uważają zdolności wokalne i taneczne. Pozostałe elementy z zakresu wychowania muzycznego – ich zdaniem – powinno się realizować na zajęciach rytmiki przez wykwalifikowane do tego osoby”⁷⁶⁴.

Słuszność zawartą w powyższym stwierdzeniu wydają się potwierdzać liczne imprezy artystyczne z udziałem dzieci przedszkolnych, w których autor osobiście uczestniczył, a w których przeważającą formą aktywności był ruch przy muzyce i taniec, następnie śpiew, niemal nieobecna była gra na instrumentach szkolnych (o innych nie wspominając), a i to w ujęciu – mówiąc eufemistycznie – mocno minimalistycznym⁷⁶⁵.

Tylko relatywnie niewielki odsetek badanych nauczycieli wskazał, iż wybrany obszar kompetencji muzycznych w pracy pedagoga przedszkolnego jest zbędny – najwięcej wskazań w tej kategorii odnotowano w obszarze znajomości zapisu nutowego (11,37% – obszar zaniedbany w samoocenie, jak i w wynikach testu) oraz znajomości literatury muzycznej i ogólnej wiedzy muzycznej (6,98% – obszar niedoceniony przez respondentów). Nikt z badanych nie uznał za zbędne umiejętności gry na instrumencie melodycznym ani na instrumentach szkolnych. Zresztą, w środowisku obecny jest pogląd, że kompetencje w zakresie gry na instrumencie melodycznym – jakkolwiek należą do wysoce pożądanych

⁷⁶³ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z doradcą metodycznym z dnia 13. IX 2017 r.

⁷⁶⁴ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z zewnętrznym specjalistą z zakresu pedagogiki muzycznej z dnia 05. II 2016 r.

⁷⁶⁵ Źródło: badania własne, obserwacja licznych wydarzeń kulturalnych z udziałem dzieci przedszkolnych na terenie województwa śląskiego w latach 2014-2018 oraz podczas całej kariery zawodowej autora; ze względu na dobro tych imprez oraz zaangażowanie wielu osób współtworzących autor zdecydował się nie umieszczać w niniejszej pracy ich tytułów, niezależnie bowiem od preferowanych tam aktywności muzycznych oraz poziomu przygotowania do nich dzieci są to inicjatywy cenne i należy raczej dążyć do ich propagowania i zmiany na lepsze o charakterze ewolucyjnym, niż do piętnowania ewentualnych niedostatków.

i ułatwiających pracę na niwie wczesnej edukacji muzycznej, wydają się też pełnić (niepisaną) funkcję istotnego w relacjach dyrektor-pracownik wskaźnika kompetencji muzycznych nauczyciela – są jednak w jakiejś mierze możliwe do zastąpienia poprzez zastosowanie na szeroką skalę gotowych podkładów muzycznych, co potwierdza jedna (z licznych, ujawnionych w toku badań) wypowiedzi:

„Umiejętności wokalne oraz znajomość różnorodnych form muzycznych uważam za najistotniejsze, ponieważ bez tych umiejętności nauczyciel nie byłby w stanie z powodzeniem prowadzić zabaw muzycznych, natomiast bez umiejętności gry na instrumencie [melodycznym – przyp. aut.] nauczyciel może sobie poradzić”⁷⁶⁶.

Zasygnalizowane powyżej stanowisko potwierdzają też liczne rozmowy z dyrektorami przedszkoli, co trafnie ilustrują zacytowane poniżej wypowiedzi:

„Jak sobie radzą [wobec braku umiejętności gry na instrumencie melodycznym – przyp. aut.]... Wykorzystują płyty CD z muzyką”⁷⁶⁷.

„Kompetencje muzyczne nauczycieli to obszar wszechstronnie zaniedbany, podstawą pracy są płyty, przeważa śpiew, trochę tańca i ruchu”⁷⁶⁸.

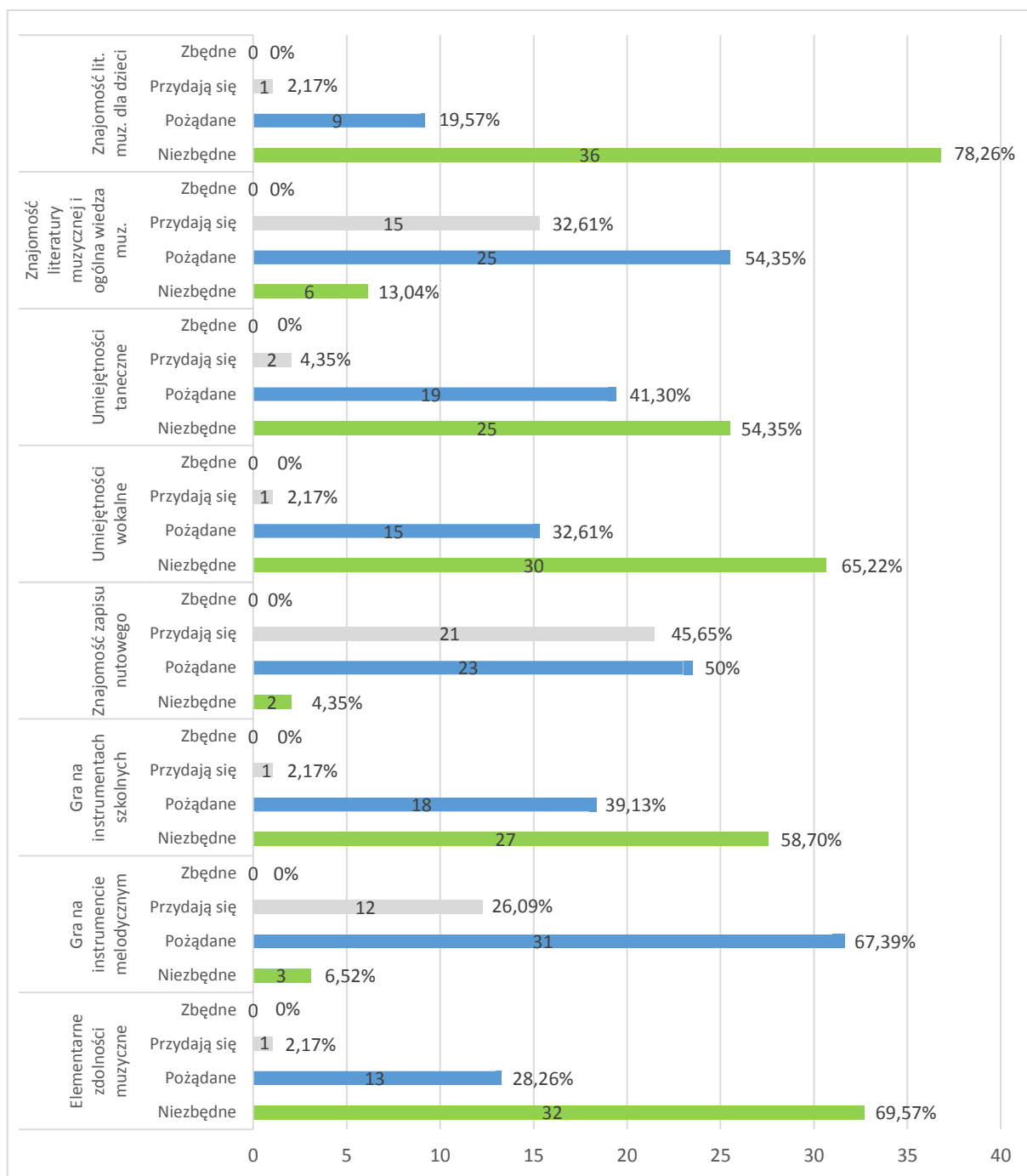
W kontekście zaprezentowanych stanowisk warto przyjrzeć się percepcji hierarchii istotności wybranych kompetencji muzycznych dla pracy pedagoga przedszkolnego w optyce badanych dyrektorów śląskich przedszkoli, co przedstawiono na wykresie 21.

⁷⁶⁶ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem kontraktowym wychowania przedszkolnego z dnia 15. II 2018 r.

⁷⁶⁷ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z dyrektorem przedszkola z dnia 26. IX 2017 r.

⁷⁶⁸ Źródło: badania własne, rozmowa bezpośrednia z dyrektorem przedszkola z dnia 24. I 2017 r.

Wykres 21. Hierarchia wybranych kompetencji muzycznych uznanych za najistotniejsze dla właściwej realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Jak pokazują przeprowadzone eksploracje, wśród kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola uznanych przez badanych dyrektorów śląskich przedszkoli za niezbędne do pracy w tym zawodzie (wykres 18) znalazły się – na pierwszym miejscu – znajomość literatury muzycznej dla dzieci (78,26%), dalej – kolejno: elementarne zdolności muzyczne (69,57%), umiejętności wokalne (65,22%), umiejętności w zakresie

gry na instrumentach szkolnych (58,70%) i umiejętności taneczne (54,35%). Ten swoisty ranking – zgodnie zresztą z przewidywaniami autora – zamykają znajomość literatury muzycznej wraz z ogólną wiedzą muzyczną (tylko 13,04% wskazań kategorii „Niezbędne), umiejętność gry na instrumencie melodycznym (6,52%) oraz znajomość zapisu nutowego (4,35%). Można zatem skonstatować, że zarówno badani nauczyciele, jak i dyrektorzy przedszkoli za niezbędne dla powodzenia w pracy wychowawczo-dydaktycznej na etapie przedszkola uznają te same obszary kompetencji muzycznych – co nie dziwi, jako że dyrektorzy tych placówek w ogromnej większości sami wywodzą się ze środowiska pedagogów przedszkolnych (dotyczy to wszystkich dyrektorów przedszkoli publicznych i sporej części zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych). Ponadto jednomyślność taka może (w ocenie autora) wskazywać na fakt, iż u podstawy do wyrażonej oceny odnośnie hierarchii istotności wyodrębnionych kompetencji muzycznych dla właściwej pracy z dzieckiem młodszym leży wypracowana przez kilka pokoleń nauczycieli praktyka, co czyniłoby takie informacje szczególnie cennymi.

Wśród kompetencji pożądanых (choć nie niezbędnych) w pracy nauczyciela przedszkola – w opinii dyrektorów przedszkoli – w świetle przeprowadzonych badań – na pierwszym miejscu uplasowała się umiejętność gry na instrumencie melodycznym (67,39%), następnie znajomość literatury muzycznej wraz z ogólną wiedzą muzyczną (54,35%), znajomość zapisu nutowego (50%) i umiejętności taneczne (41,30%), umiejętności w zakresie gry na instrumentach szkolnych (39,13%) i wokalne (32,61%) – czyli przede wszystkim obszary, w których ujawniono deficyty. Można zatem stwierdzić, że percepcja hierarchii muzycznych kompetencji pożądanых w pracy nauczyciela przedszkola różni się nieco od percepcji w tym względzie ujawnionej przez samych badanych pedagogów. W opinii autora może to wynikać z różnic w indywidualnych preferencjach w zakresie poszczególnych obszarów aktywności muzycznej, ale też z nieco odmiennej wizji pracy w placówce przedszkolnej, wynikającej z pełnienia różnych funkcji. Mimo dostrzeżonych różnic przytoczone wyniki badań korespondują z opisaną już percepcją kompetencji muzycznych jako potencjalnie istotnych czynników warunkujących szeroko pojmowany sukces zawodowy nauczyciela przedszkola – gdzie na czoło kompetencji pożądanых wysuwa się umiejętność gry na instrumencie melodycznym, a także z ujawnioną percepcją obszarów zaniedbanych w muzycznej edukacji nauczycieli tego etapu (za obszary szczególnie zaniedbane uznano właśnie umiejętność gry na instrumencie melodycznym oraz znajomość zapisu nutowego). Należy też zauważyć, że nikt spośród badanych dyrektorów przedszkoli nie uznał któregośkolwiek obszaru spośród wyodrębnionych dla przedstawianych

tu badań kompetencji muzycznych za zbędny w pracy nauczyciela tego etapu, co wydaje się przemawiać na korzyść istnienia dojrzałej, wielowymiarowej percepcji tychże kompetencji w optyce respondentów z tej grupy. Na podstawie licznych rozmów z dyrektorami śląskich przedszkoli można też stwierdzić, że – jeśli nawet w wielu przypadkach kompetencje muzyczne kadry pedagogicznej niekoniecznie jawią się jako zadowalające – nie musi to wcale być rezultatem niedoceniań tych kompetencji przez osoby przeprowadzające rekrutację do zawodu; autor odnotował bowiem wiele głosów świadczących o tym, iż – na skutek m. in. pewnej powierzchowności powszechnego kształcenia muzycznego, ale i akademickiego – niezwykle trudno kierować się w procesie rekrutacji kompetencjami, które – u większości kandydatów – w zasadzie nie występują (jak właśnie umiejętność gry na instrumencie melodycznym czy znajomość zapisu nutowego; por. cytowane w podrozdziale 5.2.2 wypowiedzi badanych).

Badani rodzice dzieci przedszkolnych za najbardziej przydatne w pracy nauczyciela przedszkola kompetencje muzyczne uznali przede wszystkim podstawowe zdolności muzyczne (90,48% - najwięcej wskazań świadczących o przydatności wysokiej i zarazem najmniej, bo tylko 0,23% wskazań przydatności niskiej), znajomość literatury muzycznej dla dzieci (87,79% wskazań świadczących o przydatności wysokiej i 1,46% wskazań przeciwnych), umiejętność gry na instrumentach rytmicznych (69,36%), w następnej zaś kolejności umiejętności wokalne (65,21%) i taneczne (56,45%). Najmniej wskazań w tej kategorii odnotowano w obszarach ujawnionych deficytów: umiejętności gry na instrumencie melodycznym (50,08%), znajomości zapisu nutowego (36,94%) i ogólnej wiedzy muzycznej połączonej ze znajomością literatury muzycznej (29,65%), które to obszary uznano jednocześnie za pożądane, lecz niekonieczne w pracy nauczyciela przedszkola (ogólna wiedza muzyczna i znajomość literatury muzycznej – 46,16%; znajomość zapisu nutowego – 38,64%; umiejętność gry na instrumencie melodycznym – 37,94%), ale też – choć znacznie mniejszą liczbą wskazań – za nieprzydatne w tym zawodzie (znajomość zapisu nutowego – 22,42%; ogólna wiedza muzyczna i znajomość literatury muzycznej – 22,19%; umiejętność gry na instrumencie melodycznym – 10,60%)⁷⁶⁹.

Opisana percepcja badanych w zakresie hierarchii kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola generalnie pokrywa się w obszarach uznawanych za najbardziej niezbędne (znajomość literatury muzycznej dla dzieci i elementarne zdolności muzyczne), zbliżona w obszarach wskazanych jako pożądane i zbędne, przy czym odsetek wskazań

⁷⁶⁹ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych.

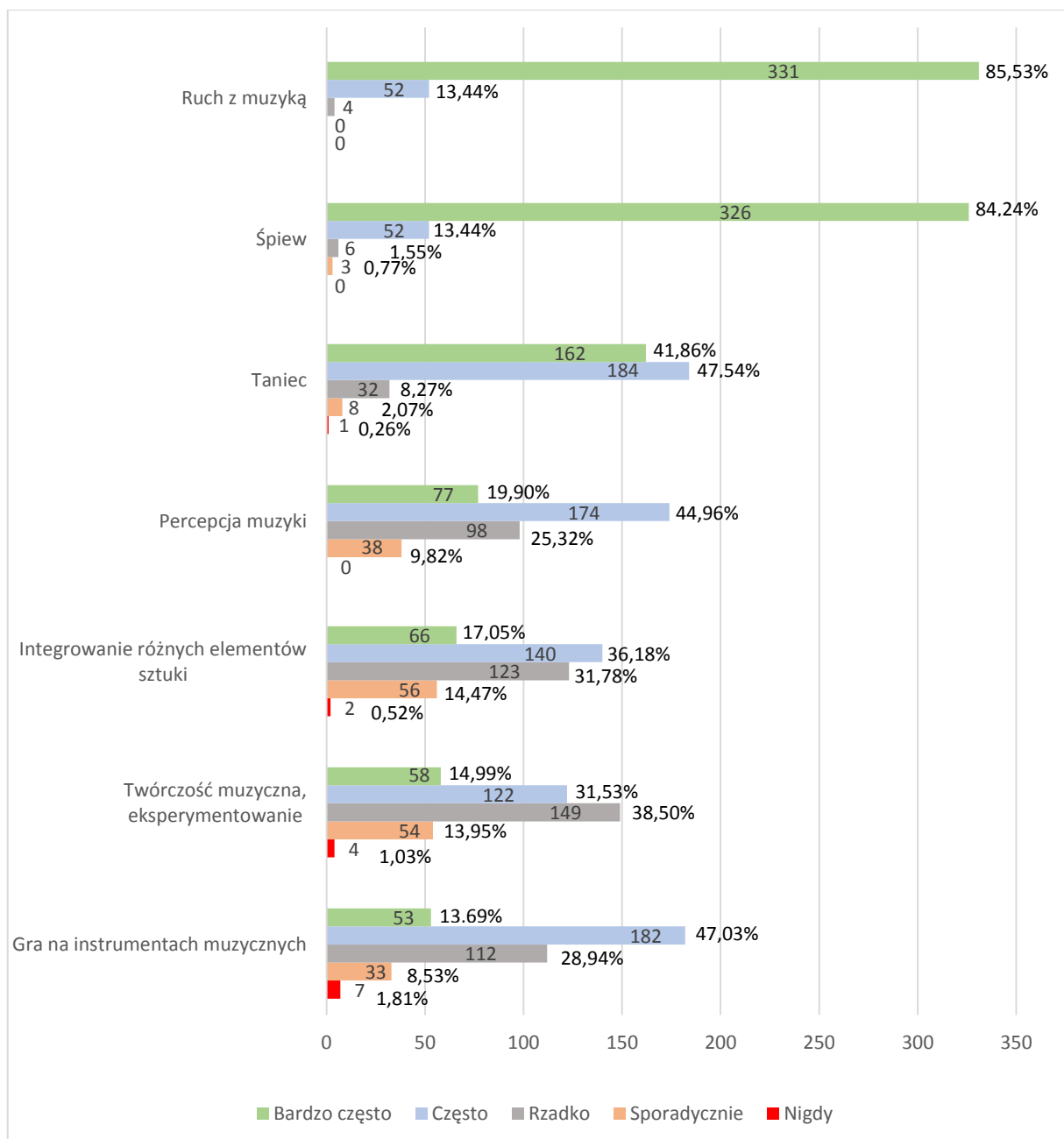
należących do ostatniej spośród wymienionych kategorii okazał się najmniejszy. Zdaniem autora świadczy to pozytywnie o w miarę pełnym, wielowymiarowym sposobie postrzegania kompetencji muzycznych pedagoga tego etapu – także przez badanych rodziców dzieci przedszkolnych, co należy uznać za sytuację korzystną.

5.5. Preferowane formy aktywności muzycznej badanych w kontekście ich oddziaływań edukacyjnych

Preferowane formy aktywności muzycznej badanych stanowią – w opinii autora – w pewnej mierze materializację ich predyspozycji, wiedzy i umiejętności odnośnie realizowania treści muzycznych w wychowaniu przedszkolnym, co – w odniesieniu do tematyki niniejszej dysertacji – jawi się jako problem szczególnie interesujący, gdyż odnosi się ściśle do codziennej praktyki wychowawczo-dydaktycznej respondentów, która przecież determinuje kształt obecnej rzeczywistości edukacyjnej.

W niniejszym podrozdziale udzielono odpowiedzi na następujące szczegółowe pytanie badawcze nr 23: *Które spośród wybranych kompetencji muzycznych (i dlaczego) preferują badani nauczyciele przedszkola w swojej pracy? (PS 23)* Uczyniono to w oparciu o dane uzyskane w wyniku ankietyzacji środowiska nauczycieli przedszkola, osadzając je w kontekście zarówno percepcji dyrektorów przedszkoli oraz innych osób posiadających stosowną wiedzę, jak i własnych bogatych doświadczeń zawodowych autora, w tym poczynionych obserwacji.

Wykres 22. Formy aktywności muzycznej preferowane przez nauczycieli przedszkola w pracy z dziećmi



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Przeprowadzone eksploracje ujawniły, że wśród aktywności muzycznych bardzo często stosowanych w codziennej praktyce przez badanych nauczycieli przedszkola na pierwszym miejscu znalazł się ruch z muzyką (85,53%), następnie kolejno: śpiew (84,24%) i taniec (41,86%), pozostałe wyodrębnione formy wskazywano rzadziej (wykres 22). Koresponduje to po części z opisaną już w poprzednim podrozdziale percepcją hierarchii najistotniejszych dla właściwej realizacji treści związanych z muzyką – zdaniem badanych – kompetencji muzycznych (por. wykresy 20 i 21). Rzadsze korzystanie z innych

aktywności muzycznych może również wynikać z niskiej samooceny w tym obszarze. Potwierdzają to liczne rozmowy, obserwacje zajęć⁷⁷⁰ oraz niektóre stanowiska, ujawnione podczas wywiadów:

*„Śpiew i ruch przy muzyce jest najczęstszą formą, która jest wykorzystywana w przedszkolu. Myślę, że do innych form aktywności muzycznej nauczyciele nie są należycie przygotowani lub boją się swojej porażki w tym zakresie. Czują się w tej kwestii mało kompetentni”*⁷⁷¹.

*„Najrzadziej natomiast stosowane są instrumentacje [orffowskie – przyp. aut.] piosenek lub utworów muzyki poważnej z powodu braku [u nauczycieli przedszkola – przyp. aut.] odpowiednich kompetencji”*⁷⁷².

Ruch przy muzyce – będący spontaniczną, naturalną reakcją dziecka młodszego na interesujące je zjawiska dźwiękowe, o większym stopniu swobody i mniejszym niż w przypadku tańca uporządkowaniu – przyjmuje w przedszkolu najczęściej formę różnorodnych zabaw przy muzyce oraz ruchowej ilustracji treści piosenek, ewentualnie innych utworów, choć bywa również wykorzystywany – czasem obok aktywności tanecznej bądź jako jej uzupełnienie – w różnorodnych prezentacjach artystycznych i imprezach okolicznościowych⁷⁷³.

Aktywność wokalna przejawia się najczęściej śpiewaniem korespondujących z poruszaną w danym czasie tematyką piosenek zawartych w przewodnikach metodycznych przy dołączonym akompaniamencie lub a capella, ale też pozyskanych z zasobów internetowych oraz różnych szkoleń i warsztatów wyliczanek i piosenek okolicznościowych bądź ludowych. Niestety – zdarza się niekiedy [wydaje się, że coraz częściej – przyp. aut.] wprowadzanie przez niektórych nauczycieli do repertuaru przedszkolnego prymitywnych tak w warstwie muzycznej, jak i literackiej utworów popularnych; jak słusznie zauważa jeden z doradców metodycznych:

*„Wystarczy obserwować, co dzieci śpiewają. Nie piosenki przedszkolne, a np. <<Ona tańczy dla mnie>> (...) na ogół nauczyciele nie zwracają uwagi na skalę, jaką są w stanie opanować dzieci (...) Byłam na przedstawieniu, gdzie dzieci śpiewały <<Hallelujah>>”*⁷⁷⁴.

⁷⁷⁰ Np.: źródło: badania własne, obserwacja bezpośrednia zajęć dydaktycznych z dnia 04. XII 2015 r.

⁷⁷¹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem mianowanym z dnia 02. XII 2017 r.

⁷⁷² Źródło: badania własne, wywiad pisemny z zewnętrznym specjalistą z zakresu pedagogiki muzycznej z dnia 05. II 2016 r.

⁷⁷³ Źródło: badania własne, liczne obserwacje nieskategoryzowane prowadzone w latach 2013-18; także m. in. wywiad pisemny z nauczycielem kontraktowym z dnia 26. IX 2017 r.

⁷⁷⁴ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z doradcą metodycznym z dnia 13. IX 2017 r.

Aktywność taneczna w przedszkolu najczęściej obejmuje proste tańce z dziecięcego repertuaru, zawartego bądź to w przewodnikach metodycznych, bądź też zawarte w materiałach ze szkoleń i warsztatów, czasem pozyskane z zasobów internetowych. Nierzadko są to także najprostsze opracowania tańców regionalnych, ale często bywa też wprowadzany taniec nowoczesny – w rozmaitych ujęciach, co na ogół zależy od preferencji osoby prowadzącej; dawniej wyodrębnione zajęcia z zakresu tańca nowoczesnego, a nawet baletu bywały w placówkach publicznych prowadzone przez osobne, wyspecjalizowane podmioty w ramach zajęć pozabudżetowych – obecnie w tego typu placówkach zajęcia takie – jeśli w ogóle są prowadzone, to zazwyczaj w formie kółek, na ogół przez nauczycieli wychowania przedszkolnego, często przejawiających pewne inklinacje w tym kierunku. Jak zauważa doradca metodyczny:

„Najczęściej nauczyciele wykorzystują taniec i to do muzyki współczesnej”⁷⁷⁵.

Taniec bywa też wykorzystywany – podobnie, jak ruch przy muzyce – jako ilustracja treści przedstawień biorących udział w różnorodnych prezentacjach artystycznych.

Percepcja muzyki dokonuje się często podczas relaksacji (np. po posiłkach), ale też jako część zajęć dydaktycznych, może być wdrożeniem do słuchania muzyki poważnej, trudniejszej w odbiorze, niejednokrotnie programowej: Percepcja muzyki bywa czasem łączona z innymi obszarami sztuki, np. z plastyką – rysowanie i malowanie muzyki, improwizacje ruchowe i instrumentalne itp., staje się więc okazją do eksperymentowania z muzyką, może stanowić inspirację do twórczości.

Gra na instrumentach muzycznych w przedszkolu najczęściej ogranicza się do wykorzystywania najprostszych instrumentów rytmicznych, będących częścią instrumentarium Orffa. Autor podczas swojej długoletniej pracy w zawodzie bardzo rzadko był świadkiem posługiwania się przez nauczycieli przedszkola instrumentami melodycznymi (zarówno w zakresie gry nauczyciela, jak i gry dzieci), gra na instrumentach rytmicznych także nie wydaje się należeć do najczęściej stosowanych form aktywności muzycznej. W opinii autora na taki stan rzeczy składa się kilka czynników, wśród których – także w świetle prezentowanych badań – na pierwszy plan wysuwa się powszechność braku umiejętności gry na takich instrumentach, szczególnie widoczny wśród nauczycieli pozbawionych doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia. Uwidoczniony brak umiejętności posługiwania się – choćby w elementarnym stopniu – zapisem nutowym także wydaje się pogłębiać ów dotkliwy deficyt. Innym ważnym czynnikiem ograniczającym

⁷⁷⁵ Ibidem.

tę aktywność jest – idący w parze z nieumiejętnością gry i nieznajomością zapisu nutowego – często niski poziom wiedzy metodycznej, ułatwiającej efektywne wykorzystanie prostego instrumentarium rytmicznego, a także braki w wyposażeniu placówek przedszkolnych w odpowiednie do wynikających z wieku możliwości dzieci instrumenty – tak melodyczne, jak i rytmiczne. Bumbumrurki i ręczne dzwonki chromatyczne są dość drogie – zwłaszcza jak na ograniczone możliwości finansowe przedszkoli publicznych. Nieumiejętne stosowanie drobnych, a przez to zbyt trudnych dla dzieci młodszych, nadto będących nieraz w złym stanie technicznym i stąd źle brzmiących tradycyjnych dzwonek chromatycznych przyczynia się – w opinii autora – do zniechęcenia zarówno samych nauczycieli, jak i dzieci do tej formy aktywności.

Wydaje się, iż – w świetle powyższego, w kontekście licznych rozmów i obserwacji – w ogólny klimat dyskursu nad preferowanymi przez nauczycieli wychowania przedszkolnego w ich pracy wychowawczo-dydaktycznej formami aktywności muzycznej trafnie wpisuje się głos doświadczonego nauczyciela:

„Nauczyciele generalnie boją się zająć z obszaru wychowania muzycznego – bo poza brakiem wiedzy i umiejętności muzycznych, kuleje metodyka. Są to trudne zajęcia, bo jest wiele do ogarnięcia. Wiele zajęć, które widziałam, były realizowane prawie <<za karę>>, pod presją, [prowadzący je nauczyciele – przyp. aut.] czuli się niekomfortowo. Widziałam też zajęcia prowadzone przez nauczyciela niegrającego, jednak prowadzone bardzo dobrze. Ważny jest dobór repertuaru – wiele pozycji na rynku nie przystaje do możliwości dzieci w wieku przedszkolnym – trzeba zatem samodzielnie weryfikować proponowany repertuar pod tym względem (ambitus, tempo, zbyt skomplikowane rytmy). Wielu nauczycieli przedszkoli ma niską samoocenę w zakresie umiejętności muzycznych, często nie potrafią śpiewać (...), ogranicza ich niewiedza metodyczna. (...) Generalnie – wydaje się, że [wśród najczęściej stosowanych przez nauczycieli przedszkoli aktywności muzycznych – przyp. aut.] raczej dominują piosenki, także zabawy muzyczno-ruchowe. Słuchanie muzyki – jeśli jest – bywa nieuporządkowane, czasem źle dobrane pod względem repertuaru; nauczyciele boją się sami dokonywać zmian w raz wyuczonym repertuarze (np. Batia Strauss). Wynika to z tego, że czują się niepewnie. Jeśli dodają ruch, to najczęściej ruszają się ręce, rzadziej nogi, a najrzadziej obserwuje się ruch przestrzenny”⁷⁷⁶.

W tym miejscu należy skonstatować, że prowadzone przez autora badania oraz bogate doświadczenia zawodowe generalnie prowadzą do wniosków wyrażonych przez

⁷⁷⁶ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem dyplomowanym z dnia 17. XII 2015 r.

ww. respondentkę. Potwierdzają to przykładowe wypowiedzi nauczycieli akademickich odnoszące się do prawdopodobnych – ich zdaniem – preferencji przyszłych nauczycieli przedszkola co do wykorzystywanych form aktywności muzycznej:

„Przyszli nauczyciele przedszkola najczęściej będą stosować różnorakie zabawy przy muzyce, najrzadziej sięgną po grę na wszelkiego rodzaju instrumentach oraz do twórczego eksperymentowania z muzyką”⁷⁷⁷.

„Najczęściej będzie to praca z płytą, gotowym nagraniem piosenki. Słabsza orientacja w literaturze muzycznej utworów przeznaczonych do słuchania skutkuje niedostrzeżeniem walorów formy słuchania muzyki i wykorzystania w różnych działaniach muzycznych, a tym samym - przygotowania przyszłych pokoleń odbiorców muzyki”⁷⁷⁸.

Podsumowując należy stwierdzić, że – zgodnie z oczekiwaniami autora – przeprowadzone eksploracje pokazały wśród preferowanych przez badanych nauczycieli przedszkola form aktywności muzycznej przewagę tych, które – na poziomie niezbędnym do wykorzystania w przedszkolu – potocznie zwykło się uważać za najłatwiejsze – pod warunkiem posiadania elementarnych zdolności muzycznych.

5.6. Postawa promuzyczna badanych nauczycieli przedszkola

W niniejszym podrozdziale opisano wyniki przeprowadzonych eksploracji dotyczące percepcji postawy promuzycznej badanych, którą – w sposób zdroworozsądkowy – uznano za potencjalnie istotną dla podejmowania starań w obszarze edukacji muzycznej najmłodszych oraz na jakość ich efektów. Zasadność takiego kierunku rozumowania potwierdza poniższa wypowiedź (jedna z wielu utrzymanych w tym tonie):

„Uważam, że jeśli nauczyciel lubi zajęcia związane z muzyką, będzie poszukiwał inspiracji do pogłębiania swych kompetencji w tym zakresie, zatem motywacją [do ustawicznego doskonalenia się w obszarze treści muzycznych – przyp. aut.] są własne upodobania i zainteresowania”⁷⁷⁹.

Szczególną uwagę zwrócono na takie aspekty postawy promuzycznej badanych, jak utrwalanie i pogłębianie własnych kompetencji muzycznych w drodze zewnętrznego i wewnętrznego doskonalenia zawodowego oraz samodoskonalenia w tym zakresie, uznano je bowiem – z oczywistych przyczyn – za szczególnie ważne dla jakości przekazywania treści muzycznych w codziennej pracy na niwie wczesnej edukacji muzycznej. Udzielono tu odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze: *Czy – a jeśli tak, to w jaki*

⁷⁷⁷ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 04. I 2018 r.

⁷⁷⁸ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 18. II 2018 r.

⁷⁷⁹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem kontraktowym z dnia 26. IX 2017 r.

sposób i w jakim zakresie – badani aktywni zawodowo nauczyciele przedszkola utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne? (PS 24); Jaka jest – w ich percepcji – ich motywacja do podejmowania tego typu działań? (PS 25); Jaka jest – w opinii badanych rodziców dzieci przedszkolnych – motywacja nauczycieli przedszkola do prowadzenia zajęć muzycznych? Czy i w jaki sposób nauczyciele przedszkola – w ich opinii oraz w opinii badanych dyrektorów przedszkoli – są motywowani do podnoszenia swoich kompetencji muzycznych? Czy motywacja ta – w opinii badanych – jest adekwatna do ponoszonego przez nauczycieli wysiłku? (PS 26); Jak oceniają badani efektywność zewnętrznego doskonalenia zawodowego nauczycieli przedszkola w zakresie edukacji muzycznej? Jakim obszarom edukacji muzycznej – w opinii badanych – należałoby przede wszystkim poświęcić czas i środki przeznaczone na ich zewnętrzne doskonalenie zawodowe? (PS 27); Jak oceniają badani nauczyciele i dyrektorzy przedszkoli wewnętrzne doskonalenie zawodowe (WDN) jako formę utrwalania i pogłębiania kompetencji muzycznych? Jakie miejsce w hierarchii treści WDN zajmuje muzyka? (PS 28); Z jakiej literatury metodycznej korzystają nauczyciele przedszkola podczas opracowywania i realizowania treści muzycznych? Jakie są główne źródła jej pozyskania? (PS 29). Dane sondażowe uzupełniono danymi uzyskanymi za pomocą stosownych rozmów, wywiadów i obserwacji.

Tabela 85. Utrwalanie i pogłębianie własnych kompetencji muzycznych wśród badanych nauczycieli przedszkola – w percepcji tej grupy

| Czy – Pani/Pana zdaniem – nauczyciele przedszkola utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne? | | | | |
|--|--------|--------|----------|---------|
| | Tak | Nie | Nie wiem | Razem |
| N | 332 | 54 | 1 | 387 |
| % | 85,79% | 13,95% | 0,26% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Jak pokazano w powyższej tabeli, zdecydowana większość badanych nauczycieli przedszkola wyraziła opinię, iż środowisko pedagogiczne związane z tym etapem edukacji utrwała i pogłębia swoje kompetencje muzyczne zdobyte w toku kształcenia zawodowego (85,79%). Opinię przeciwną wyraziło jedynie 13,95% respondentów z tej grupy, brak wiedzy w tym zakresie zadeklarowała tylko jedna osoba (0,26%).

Tabela 86. Deklarowane uczestnictwo badanych nauczycieli przedszkola w doskonaleniu zawodowym poświęconym treściom muzycznym

| Uczestniczyłam/em ostatnio w jakiegokolwiek formie doskonalenia zawodowego z zakresu treści muzycznych: | | | |
|---|--------|--------|---------|
| | Tak | Nie | Razem |
| N | 246 | 141 | 387 |
| % | 63,57% | 36,43% | 100,00% |

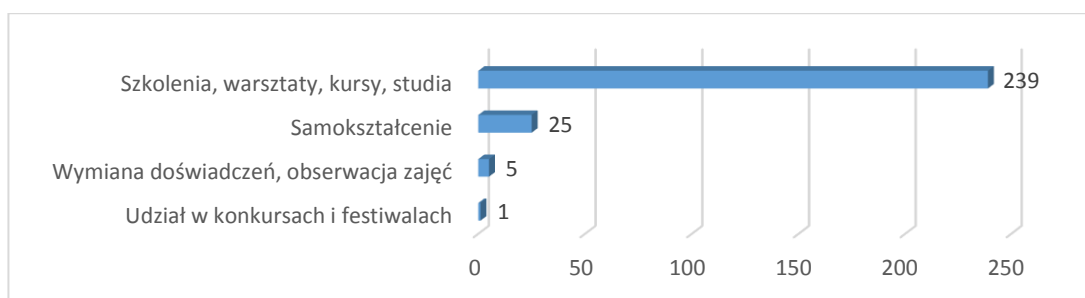
Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Fakt pogłębiania własnych kompetencji muzycznych środowiska pedagogów przedszkolnych potwierdzają też dane zestawione w powyższej tabeli 86, które pokazują, że większość badanych nauczycieli przedszkola w niewielkim okresie czasu poprzedzającym badanie uczestniczyła w doskonaleniu zawodowym poświęconym muzyce (63,57%). Z drugiej strony – można uznać za niepokojący fakt, iż 36,43% respondentów z tej grupy przyznało, iż ostatnio nie uczestniczyli w żadnej formie doskonalenia zawodowego z zakresu treści muzycznych.

Podobnie, jak miało to miejsce w przypadku nauczycieli, **większość badanych dyrektorów śląskich przedszkoli – aż 82,62% respondentów z tej grupy – uznała, że nauczyciele wychowania przedszkolnego troszczą się o utrzymanie i pogłębianie swoich muzycznych kompetencji**, reprezentujący zdanie przeciwne stanowili 8,69% ankietowanych, tyle samo badanych wskazało brak wiedzy w tej materii (8,69%)⁷⁸⁰.

W świetle powyższego – odpowiadając na szczegółowe pytanie badawcze nr 24 – można stwierdzić, iż zarówno badani nauczyciele, jak i dyrektorzy przedszkoli w większości przypadków dostrzegli i potwierdzili fakt podejmowania przez środowisko pedagogiczne starań o utrzymanie oraz pogłębianie własnych kompetencji muzycznych – zgodnie ze sposobami uwidocznionymi na wykresie 23 oraz w zamieszczonych poniżej wypowiedziach badanych (co równocześnie każe przyjąć szczegółową hipotezę badawczą nr 17).

Wykres 23. Sposoby utrwalania i pogłębiania własnych kompetencji muzycznych w percepcji badanych nauczycieli przedszkola (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Przeprowadzone eksploracje pokazały, że – w opinii badanych nauczycieli śląskich przedszkoli – wśród sposobów, w jakie środowisko pedagogiczne utrwała i pogłębia swoje kompetencje muzyczne rolę pierwszoplanową należy przypisać takim formom zewnętrznego doskonalenia zawodowego, jak szkolenia, warsztaty, kursy i studia podyplomowe. Formy te pod względem liczby wskazań zdystansowały pozostałe

⁷⁸⁰ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

możliwości, spośród których w następnej kolejności wymieniono samokształcenie (w tym z wykorzystaniem zasobów internetowych), a dalej wymianę doświadczeń i obserwację zajęć prowadzonych przez specjalistów z zakresu wczesnej edukacji muzycznej (np. instruktorów rytmiki i tańca). Jako okazję do podnoszenia i utrwalania swoich muzycznych kompetencji wskazano też – choć śladowo (tylko jedno wskazanie) – udział w różnorodnych konkursach, festiwalach i innego rodzaju imprezach artystycznych wewnętrznych i zewnętrznych (stanowisko to – choć tak nielicznie reprezentowane – wydaje się być uzasadnione, bowiem praktyka pokazuje, iż tego typu przedsięwzięcia wyzwalały u nauczycieli przedszkoli duże pokłady kreatywności – także w kwestii aktywności muzycznych, które to aktywności – choć nie zawsze zróżnicowane – wymagają przecież ze strony tych pedagogów dużego zaangażowania). Potwierdzają to stanowiska zastane w licznych rozmowach bezpośrednich i wywiadach, które trafnie podsumowują poniższe wypowiedzi:

„Uważam, że nauczyciele wychowania przedszkolnego dają z siebie wszystko, podnoszą swoje kompetencje zawodowe na kursach, szkoleniach z zakresu muzyki i rytmiki”⁷⁸¹.

„[Nauczyciele podnoszą i utrwalają swoje kompetencje muzyczne poprzez – przyp. aut.] kursy, szkolenia, warsztaty – [motywuje ich do tego – przyp. aut.] chęć poszerzania swojej wiedzy i umiejętności”⁷⁸².

„Myślę, że nauczyciele wychowania przedszkolnego to grupa zawodowa, która nieustannie się szkoli. Szuka nowych pomysłów, metod pracy aby zaciekać i rozwijać umiejętności dzieci. Uczestniczy w licznych warsztatach (...)”⁷⁸³.

Niektórzy badani wskazywali też na fakt, iż do pogłębienia ich kompetencji pedagogiczno-muzycznych przyczyniała się obserwacja zajęć prowadzonych przez specjalistów, w tym specjalistów zewnętrznych – co koresponduje z opisaną już percepcją środowiska pedagogicznego dotyczącą m. in. wspierającej roli takich podmiotów w edukacji muzycznej najmłodszych:

„Nauczyciele uczestniczą w [zewnętrznych – przyp. aut.] szkoleniach, kursach w ramach doskonalenia zawodowego – m. in. z zakresu wykorzystania elementów metod (np. C. Orffa, E. Jacques-Dalcroze’a, B. Strauss i innych) w pracy z dziećmi. Obserwują

⁷⁸¹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem dyplomowanym z dnia 06. II 2018 r.

⁷⁸² Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem mianowanym z dnia 16. I 2018 r.

⁷⁸³ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem mianowanym z dnia 02. XII 2017 r.

sposób prowadzenia audycji muzycznych przez profesjonalnych muzyków na terenie przedszkola”⁷⁸⁴.

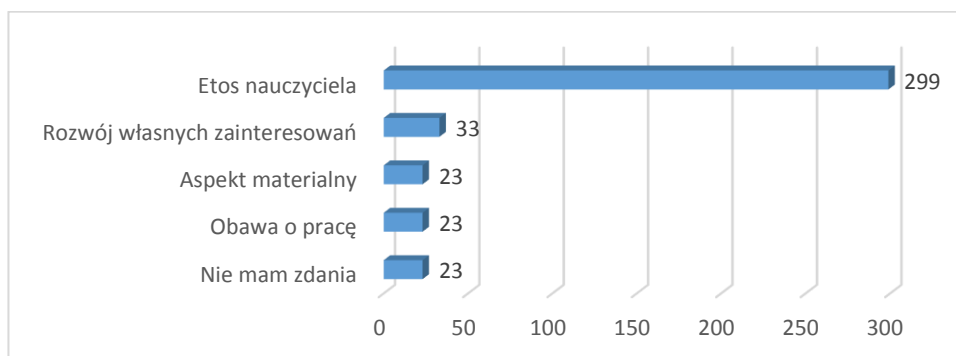
Także opinie badanych dyrektorów przedszkoli potwierdziły, że głównym (dystansującym inne) sposobem, wykorzystywanym przez nauczycieli przedszkola do utrwalania i pogłębiania swoich kompetencji muzycznych jest udział w szkoleniach i warsztatach poświęconych szeroko rozumianej muzyce. Ponadto badani wskazywali kolejno na udział w różnorodnych imprezach artystycznych i konkursach, oraz na obserwację zajęć prowadzonych przez specjalistów, ale też – śladowo – na innowacyjność nauczycieli oraz na wykorzystywanie przez nich płytoteki. Potwierdzają to przykładowe wypowiedzi badanych dyrektorów:

*„Nauczyciele przede wszystkim uczestniczą w szkoleniach i warsztatach, ale też biorą udział w imprezach artystycznych i okolicznościowych przyczynia się do podniesienia poziomu ich pedagogiczno-muzycznych kompetencji”*⁷⁸⁵.

Nieliczni dyrektorzy, którzy stwierdzili, że nauczyciele przedszkola nie troszczą się o rozwój swoich muzycznych kompetencji, uzasadniali swoje stanowisko odmiennymi zainteresowaniami tych pedagogów, tym, iż nie czują oni potrzeby doksztalcania się w tym zakresie oraz brakiem czasu⁷⁸⁶.

W kontekście powyższego uzasadnione wydaje się być pytanie o percepcję czynników motywujących pedagogów przedszkolnych do podejmowania trudu doskonalenia własnych kompetencji muzycznych (część pierwsza szczegółowego pytania badawczego nr 26), którą przedstawiono poniżej na wykresie 24.

Wykres 24. Główne czynniki motywujące nauczycieli przedszkola do podnoszenia własnych kompetencji muzycznych – w ich percepcji (wybór wielokrotny)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

⁷⁸⁴ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem dyplomowanym z dnia 16. I 2018 r.

⁷⁸⁵ Źródło: badania własne, rozmowa bezpośrednia z dyrektorem przedszkola z dnia 08. II 2017 r.

⁷⁸⁶ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Do głównych czynników motywujących nauczycieli przedszkola do podnoszenia własnych kompetencji muzycznych (wykres 24) zaliczyli oni przede wszystkim etos nauczyciela⁷⁸⁷ (przejawiający się szeroko pojętą troską o dzieci i w ogóle chęcią jak najlepszego wypełnienia swojej roli w poczuciu odpowiedzialności za rozwój powierzonych sobie młodych ludzi), ale też – w dalszej kolejności – wynikającą z ukierunkowanych własnych zainteresowań chęć wzbogacania własnej wiedzy i umiejętności, o czym – poza ujawnionymi wskazaniami sondażowymi – świadczą liczne wypowiedzi respondentów pozyskane w drodze rozmów bezpośrednich i wywiadów:

„Uczestniczę w szkoleniach, warsztatach, motywacją jest dla mnie praca w grupie przedszkolnej i dążenie do nowości (...) Nauczyciele sami poszukują rozwiązań i sami poszukują szkoleń z zakresu muzyki”⁷⁸⁸.

„Nauczyciele wychowania przedszkolnego to ludzie z pasją, ich motywacją są dzieci, które stale potrzebują aktywizujących metod i form pracy (...) W ciągu roku szkolnego uczestniczę w różnych warsztatach i szkoleniach, które pogłębiają moją wiedzę, ale także pomagają mi zdobyć nowe pomysły do pracy z dziećmi. Kupuję literaturę, szukam nowych pomysłów w Internecie. Kocham pracować z dziećmi, efekty mojej pracy są doceniane przez dzieci, rodziców, nauczycieli i dyrektora, co daje mi wielką motywację”⁷⁸⁹.

„Motywacją [do prowadzenia zajęć muzycznych i podnoszenia własnych kompetencji w tym obszarze – przyp. aut.] są zawsze dzieci i ich potencjał”⁷⁹⁰.

Aspekt materialny tych działań ani obawa o pracę nie okazały się w percepcji badanych istotnymi czynnikami motywującymi do takiej aktywności, czemu zresztą – wobec opisywanej już sytuacji niemal całkowitego braku weryfikacji rzeczywistych kompetencji muzycznych (tak w toku studiów, jak i w późniejszej pracy) oraz realnie ograniczonymi do minimum możliwościami uzyskania dodatkowych gratyfikacji w przedszkolach publicznych trudno się dziwić; można zatem – z pewną dozą ostrożności – powiedzieć, iż otrzymane wyniki korespondują z ujawnioną podczas opisywanych eksploracji wynikającą

⁷⁸⁷ Etos nauczyciela rozumiany jest tu jako „(...) pewien ideał wyznaczony przez tradycję, wymogi współczesności i istotę przemian współczesnej kultury i edukacji, obejmujący całokształt norm społeczno-moralnych, akceptowany przez ogół nauczycieli, składających się na świat ich wartości i determinujących styl życia oraz charakter ich pracy zawodowej (...) zatem pojęcie związane z tożsamością czy samoświadomością zawodową określonej grupy społecznej (...) nauczyciele powinni zatem posiadać orientację podmiotową nacechowaną troską o osobę wychowanka, ale i odpowiedzialnością własną (...)”, winni też – w związku z tym – być twórczy, otwarci na świat, kompetentni i przekonani o własnej kompetencji, niezależni, kształtujący w sobie postawę autonomiczną, akceptujący wątpliwości uczniów; powinni zatem cechować się samowiedzą, samokontrolą i samokrytyką; podaję za: M. Bogaj, *Etos zawodowy nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. I, op. cit., s. 1064-1067.

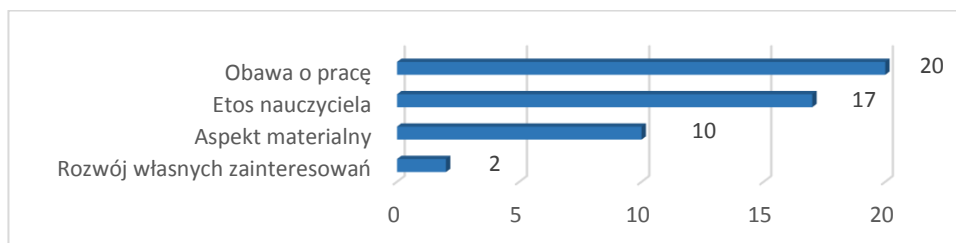
⁷⁸⁸ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem dyplomowanym z dnia 06. II 2018 r.

⁷⁸⁹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem mianowanym z dnia 02. XII 2017 r.

⁷⁹⁰ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z nauczycielem dyplomowanym z dnia 21. XII 2017 r.

z realiów edukacyjnych specyficzną sytuacją uwarunkowań tego obszaru wiedzy i umiejętności.

Wykres 25. Główne czynniki motywujące nauczycieli przedszkola do podnoszenia własnych kompetencji muzycznych – w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli (wybór wielokrotny)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Odpowiadając w dalszym ciągu na pierwszą część szczegółowego pytania badawczego nr 26 należy stwierdzić, że z danych uwidocznionych na wykresie 25 wynika, iż badani dyrektorzy przedszkoli – w przeciwieństwie do ankietowanych nauczycieli – wśród czynników motywujących środowisko pedagogów przedszkolnych do podnoszenia własnych kompetencji muzycznych na pierwszym miejscu wymienili obawę o pracę, zaś chęć realizacji wymagań stawianych przez etos nauczyciela – dopiero na miejscu drugim, jednak – z uwagi na niewielką różnicę w liczbie wskazań – wydaje się, że koresponduje to z ujawnioną percepcją tej motywacji wśród badanych nauczycieli. Aspekt materialny uplasowano na trzecim miejscu tego swoistego rankingu, natomiast chęć rozwoju własnych zainteresowań – na miejscu ostatnim. Różnice w percepcji tych samych kompetencji przez dwie różne grupy mogą – zdaniem autora – wynikać m. in. z odmiennej (na skutek pełnienia różnych funkcji zawodowych) perspektywy, ale i z odmiennych doświadczeń indywidualnych.

Z zarysowaną powyżej percepcją rozwijania własnych zainteresowań jako jednego z czynników motywujących środowisko pedagogów przedszkolnych do podnoszenia kompetencji muzycznych koresponduje też przykładowa wypowiedź wykładowcy tych przedmiotów:

„Motywacją jest konieczność realizacji awansu zawodowego, zamiłowanie do działań artystycznych, ujawnienie się w grupie przedszkolnej zdolnych dzieci pod względem muzycznym, co wyzwała chęć zaprezentowania wyników przed rodzicami i w środowisku lokalnym”⁷⁹¹.

W kontekście powyższego – zwłaszcza zaś na tle obrazu czynników motywujących nauczycieli przedszkola do podnoszenia swoich kompetencji (także muzycznych)

⁷⁹¹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych w stopniu dr. z dnia 18. II 2018 r.

w ujawnionej percepcji tego środowiska – trafnie umiejscawia się opinia wyrażona przez badanych rodziców dzieci przedszkolnych na temat (wewnętrznej i zewnętrznej) motywacji tych pedagogów do prowadzenia (należycie przygotowanych) zajęć muzycznych – co także – w opinii autora – należy uznać za sytuację sprzyjającą zarówno utrzymaniu, jak i podnoszeniu ich kompetencji. Jakkolwiek bowiem nauczyciele są – w świetle tzw. nowej podstawy programowej – zobligowani do realizowania treści muzycznych, to jednak pewna swoboda organizacji własnej pracy nauczyciela odnosi się też do obszarów poświęconych muzyce. Innymi słowy – nauczyciele pracujący na tym etapie niejednokrotnie mają (praktyczną) możliwość ograniczenia pewnych obszarów własnej działalności na korzyść innych – np. wymagających od nich mniejszego nakładu szeroko pojmowanego wysiłku. Stąd – zdaniem autora – zasadne pytanie o percepcję czynników motywujących do podejmowania tych niekiedy łatwych dla wszystkich działań. **Odpowiadając na szczegółowe pytanie badawcze nr 25 należy stwierdzić, że badani rodzice dzieci uczęszczających do śląskich przedszkoli w większości uznali, iż główną motywacją nauczycieli w tym zakresie jest poczucie odpowiedzialności za właściwy rozwój najmłodszych (917 wskazań) oraz samorealizacja (349 wskazań), co mieści się w opisywanym już pojęciu etosu nauczycielskiego.** Kolejne – mniej liczne kategorie wskazań w tej grupie respondentów to realizowanie wymogów związanych z awansem zawodowym (247 wskazań), obawa o zachowanie pracy (165 wskazań), motywacja finansowa (163 wskazania) i prestiż zawodowy (119 wskazań)⁷⁹².

W zarysowanym powyżej kontekście rodzi się zasadne pytanie o poczucie adekwatności motywacji nauczycieli wychowania przedszkolnego do podnoszenia swoich kompetencji – w tym także muzycznych – w odniesieniu do szeroko pojętych wysiłków, czynionych przez przedstawicieli badanego środowiska w opisywanym zakresie. Oczywisty – zdaniem autora – związek pomiędzy rzeczywistymi staraniami a poziomem subiektywnie odczuwanej – rozmaicie zresztą rozumianej satysfakcji wynikającej z poczucia należytej – a więc adekwatnej do włożonego wysiłku – motywacji o charakterze materialnym, ale też i polegającej na jakiejś innej formie docenienia wydaje się mieć charakter zdroworozsądkowy, i uzasadnia postawienie takiego pytania (część druga szczegółowego pytania badawczego nr 26).

⁷⁹² Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych, wybór wielokrotny.

Tabela 87. Adekwatność zewnętrznej motywacji badanych nauczycieli przedszkola do podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji – także muzycznych – w percepcji tej grupy

| Czy – Pani/Pana zdaniem – nauczyciel jest należycie motywowany do podnoszenia swoich kompetencji, także muzycznych? | | | | |
|---|--------|--------|----------------|---------|
| | Tak | Nie | Nie mam zdania | Razem |
| N | 186 | 197 | 4 | 387 |
| % | 48,06% | 50,91% | 1,03% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Uwidoczniona w powyższej tabeli 87 percepcja badanych nauczycieli przedszkola pokazała, iż w opinii największej części respondentów z tej grupy środowisko nauczycielskie nie jest należycie motywowane do podnoszenia swoich kompetencji – w tym kompetencji muzycznych (50,91%) – co każe (w ostrożny sposób) przyjąć drugą część szczegółowej hipotezy badawczej nr 18 (o poczuciu nieadekwatności otrzymywanej motywacji do własnego wysiłku). Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż niemal tyle samo ankietowanych pedagogów wyraziło zdanie przeciwne (48,06%, zatem różnica pomiędzy opcjami „Tak” i „Nie” wyniosła tylko 2,85%). Można zatem powiedzieć, iż odsetek osób wskazujących te dwie przeciwne sobie kategorie percepcji był w badanej próbie zbliżony. Liczne rozmowy indywidualne z przedstawicielami tej grupy zawodowej pokazały, że wielu nauczycieli – zwłaszcza posiadających dodatkowe kwalifikacje (np. w zakresie nauczania języka obcego, rytmiki, gimnastyki korekcyjnej itp.) ma poczucie niedoceny przez aktualnie obowiązujące regulacje oraz – wprost – wykorzystania i motywacji przez szantaż. Stanowisko to uzasadniano tym, że za dodatkowymi kwalifikacjami nauczyciela (szczególnie w placówkach publicznych) idą wyłącznie nowe obowiązki, przy czym pensum godzin (i wynagrodzenie) pozostają niezmiennione. Dyrektorzy przedszkoli mają wprawdzie możliwość operowania dodatkiem motywacyjnym, są to jednak kwoty o stosunkowo niewielkim znaczeniu, zresztą dystrybuowane według różnego klucza (niekiedy – w imię swego rodzaju solidarności – wszystkim po równo, niezależnie od realnych zasług). Autor wielokrotnie spotykał się ze stanowiskiem, iż najwygodniej być (szczególnie dyplomowanym) nauczycielem przedszkola bez żadnych dodatkowych kwalifikacji oraz bez dodatkowych, wykraczających poza ogólnie przyjęte dla środowiska umiejętności – wówczas można uniknąć obciążenia dodatkowymi obowiązkami⁷⁹³. Jakkolwiek na podstawie powyższego może nasuwać się (pochopny – zdaniem autora) wniosek

⁷⁹³ Źródło: badania własne, liczne rozmowy indywidualne prowadzone z nauczycielami wychowania przedszkolnego w latach 2014-2018.

o występującym tu i ówdzie kryzysie wartości charakteryzujących (w założeniu) etos nauczyciela, to jednak należy zwrócić uwagę na szerszy społeczny i ekonomiczny kontekst takich (i podobnych, a w swej istocie tożsamy) wypowiedzi. Znając rodzime społeczne i ekonomiczne realia – w których przedstawiciele jednej z najlepiej wykształconych grup zawodowych w kraju, wykonujący pracę o ogromnej doniosłości i – tym samym – niezwykle odpowiedzialną mogą liczyć na zarobki nie umożliwiające im prowadzenia samodzielnej egzystencji w oparciu o jeden pełny etat, trudno zakwestionować zasadność poczucia rozczarowania licznych respondentów o różnym stopniu awansu zawodowego. Wydaje się też, że problem ten staje się szczególnie widoczny w kontekście niektórych efektów przemian społecznych, w wyniku których szerokie kręgi osób relatywnie słabo wykształconych, zajmujących się działalnością o mniejszym znaczeniu społecznym (a czasem wręcz działalnością społecznie szkodliwą – jak choćby promocja używek i alkoholu) osiągają efekty finansowe nijak nieprzystające do nauczycielskiego trudu. Wydaje się – na podstawie licznych rozmów indywidualnych z przedstawicielami badanego środowiska, w kontekście zaprezentowanych powyżej wyników badań ilościowych – iż celem polepszenia sytuacji mogłoby być większe docenianie nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje (tu konieczne byłyby rozwiązania systemowe). Dyrektorzy placówek przedszkolnych winni (móc) uwzględniać w budżecie motywacyjnym wspieranie i promowanie szczególnie aktywnych muzycznie pedagogów.

Tabela 88. Adekwatność motywacji nauczycieli przedszkola do podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji – także muzycznych – w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli

| Czy – Pani/Pana zdaniem – nauczyciel jest należycie motywowany do podnoszenia swoich kompetencji, także muzycznych? | | | |
|---|--------|--------|---------|
| | Tak | Nie | Razem |
| N | 31 | 15 | 46 |
| % | 67,39% | 32,61% | 100,00% |

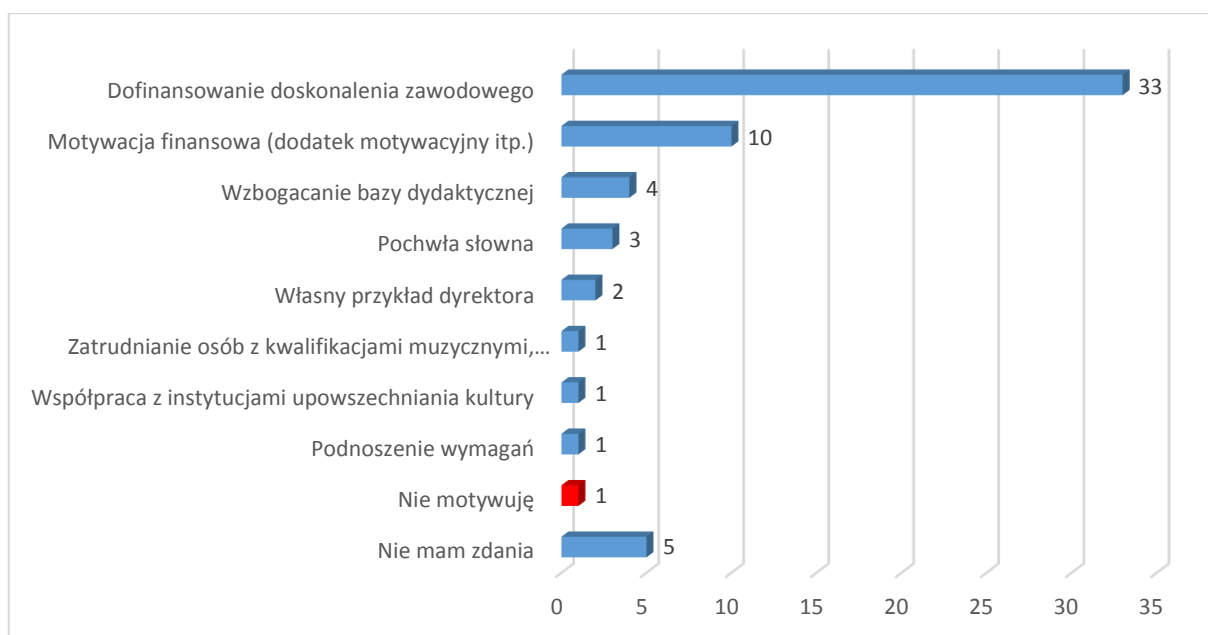
Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

W odróżnieniu od sytuacji ujawnionej w grupie badanych nauczycieli przedszkola, respondenci z grupy dyrektorów przedszkoli w większości uznali, że kadra pedagogiczna tych placówek na ogół jest należycie motywowana do podnoszenia swoich kompetencji – w tym kompetencji muzycznych (67,39%). Zdanie przeciwne wyraziło 32,61% ankietowanych. W opinii autora znacząca w grupie badanych dyrektorów przedszkoli przewaga wskazań wariantu świadczącego o należyтым motywowaniu nauczycieli – jak też uwidoczniła różnica w postrzeganiu tej istotnej kwestii przez respondentów wywodzących się z obu grup – może być w pewnej mierze wynikiem odmiennej (z racji pełnionej funkcji) optyki spojrzenia na całokształt problematyki funkcjonowania pedagoga przedszkolnego.

Z jednej strony można by zapewne z dużą dozą zdroworozsądkowego prawdopodobieństwa przypuszczać, że udzielona przez badanych dyrektorów odpowiedź negatywna mogłaby być w pewnych okolicznościach postrzegana jako entymematyczne przyznanie się do swego rodzaju błędu, z drugiej jednak strony – na korzyść stanowiska potwierdzającego właściwe motywowanie nauczycieli do podnoszenia swoich kompetencji wydaje się przemawiać opisany powyżej stosunkowo duży odsetek badanych pedagogów, którzy wskazali wariant przemawiający za właściwą – ich zdaniem – motywacją tej grupy zawodowej do ustawicznego rozwoju. Należy też pamiętać, że – jak już pokazano na wykresie 24 i 25 oraz potwierdzono w wywiadach i rozmowach – na motywację nauczycieli składa się wiele różnorodnych czynników, spośród których nie wszystkie zależą od dyrektora (np. zadowolenie dzieci, poczucie satysfakcji – o różnym zresztą podłożu, zaspokojenie własnych zainteresowań, a nawet ambicji artystycznych, wreszcie uznanie środowiska współpracowników i szeroko pojętego otoczenia). Pogodzenie dwóch odmiennych bądź co bądź stanowisk można by ułatwić, wprowadzając nadzór nad realizacją treści muzycznych na tym etapie prowadzony przez wykwalifikowanych nauczycieli-doradców, posiadających kwalifikacje w zakresie wychowania muzycznego i rytmiki.

W kontekście powyższego warto zastanowić się nad deklarowanymi sposobami, w jakie badani dyrektorzy śląskich przedszkoli motywują swoją kadrę pedagogiczną do podnoszenia kompetencji muzycznych, co przedstawiono na wykresie 26.

Wykres 26. Sposoby motywowania nauczycieli przedszkola do podnoszenia swoich kompetencji muzycznych w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Odpowiadając w dalszym ciągu na pierwszą część szczegółowego pytania badawczego nr 26 należy stwierdzić, że – jak wynika z danych przedstawionych na wykresie 26 – badani dyrektorzy śląskich przedszkoli wśród sposobów motywowania swojej kadry pedagogicznej do wysiłków zmierzających w stronę podnoszenia kompetencji muzycznych najczęściej wskazywali dofinansowanie różnorodnych form szkolenia zawodowego, co trafnie koresponduje z przedstawionymi na wykresie 22 wskazaniem ankietowanych nauczycieli odnośnie ich aktywności w tym zakresie. Na miejscu drugim – choć ze znacznie mniejszą liczbą wskazań – uplasowały się różne formy motywacji finansowej. Pozostałe wymienione przez badanych dyrektorów sposoby motywowania podległej im kadry pedagogicznej doczekały się w badaniu sondażowym tylko pojedynczych wskazań, co – w odczuciu autora – można odczytywać jako niepokojące. Trzeba jednak zaznaczyć, że w rozmowach indywidualnych formy te były wymieniane częściej – niekiedy też musiały one (w opinii badanych, szczególnie w przypadku przedszkoli publicznych) zastępować motywację finansową, jak w zacytowanym poniżej przykładzie:

„Brak środków na motywację materialną. [Stosuję zatem – przyp. aut.] pochwały na forum grona, docenienie umiejętności gry i śpiewu”⁷⁹⁴.

Zachęcenie, dofinansowanie czy też po prostu umożliwienie uczestnictwa w zewnętrznym szkoleniu zawodowym – w (raczej odosobnionej) opinii niektórych dyrektorów – nie stanowi motywacji do podnoszenia kompetencji muzycznych:

„Nie motywuję. Proponuję uczestnictwo w warsztatach muzycznych (i umożliwiam nawet, jeśli są one w godzinach pracy nauczyciela”⁷⁹⁵.

Ze względu na fakt, iż w opinii badanych zewnętrzne formy doskonalenia zawodowego należą do najpopularniejszych sposobów podnoszenia kompetencji muzycznych pedagogów przedszkolnych, poddano eksploracji percepcję ich efektywności (część pierwsza szczegółowego pytania badawczego nr 27).

Tabela 89. Efektywność zewnętrznego doskonalenia zawodowego poświęconego treściom muzycznym w ocenie badanych nauczycieli przedszkola

| Jak ocenilaby/ocenilby Pani/Pan efektywność warsztatów i innych form zewnętrznego doskonalenia zawodowego: | | | | | | |
|--|------------------|--------|-------------|-------|-----------------|---------|
| | Bardzo wysoko | Wysoko | Przeciętnie | Nisko | Bardzo nisko | Razem |
| N | 123 | 174 | 76 | 9 | 5 | 387 |
| % | 31,78% | 44,96% | 19,64% | 2,33% | 1,29% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

⁷⁹⁴ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z dyrektorem przedszkola z dnia 26. IX 2017 r.

⁷⁹⁵ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli nr 5.

Z danych przedstawionych w tabeli 89 wynika, że **badani nauczyciele przedszkola generalnie ocenili efektywność zewnętrznych form doskonalenia zawodowego w zakresie treści muzycznych wysoko (łączy odsetek wskazań wariantów „Bardzo wysoko” i „Wysoko” wyniósł w tej grupie 76,74%)**. Mimo jednak tej przeważającej wysokiej oceny w ujawnionym dyskursie widoczny jest pogląd, że wiele spośród takich zajęć – choć prowadzone są kompetentnie i posiadają niezaprzeczalne walory praktyczne – niejednokrotnie dostarczają jedynie pewnych gotowych rozwiązań przeznaczonych (czasem w zamyśle podmiotów prowadzących) do bezrefleksyjnego w gruncie rzeczy powielania, nie pogłębiają jednak wiedzy muzycznej na tyle, by umożliwiała ona samodzielne odczytywanie bądź opracowywanie nowego repertuaru muzycznego, czego trafnym przykładem jest poniższa wypowiedź (korespondująca zarazem z opisaną już kategorią etosu w percepcji motywacji nauczycieli do podnoszenia własnych kompetencji muzycznych):

„Bardzo dobre byłyby warsztaty muzyczne poszerzające wiedzę muzyczną i metodyczną, nie tylko dostarczające gotowych szablonów do bezrefleksyjnego powielania. Warto byłoby zaktywizować nauczycieli. Mogłoby to nawet być odpłatne, jeśli cena byłaby rozsądna (...) Może warto byłoby zatrudnić nauczyciela specjalistę z zakresu wychowania muzycznego. Byłoby najlepiej, gdyby nauczyciel przedszkola po prostu to wszystko umiał”⁷⁹⁶.

Tabela 90. Efektywność zewnętrznego doskonalenia zawodowego poświęconego treściom muzycznym w ocenie badanych dyrektorów przedszkoli

| Jak ocenilaby/ocenilby Pani/Pan efektywność warsztatów i innych form zewnętrznego doskonalenia zawodowego: | | | | | | |
|--|---------------|--------|-------------|-------|--------------|----------------|
| | Bardzo wysoko | Wysoko | Przeciętnie | Nisko | Bardzo nisko | Razem |
| N | 1 | 35 | 10 | 0 | 0 | 46 |
| % | 2,17% | 76,09% | 21,74% | 0% | 0% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Także badani dyrektorzy śląskich przedszkoli w ogromnej większości ocenili efektywność zewnętrznych form doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie muzyki wysoko (76,09%), jednak odsetek ocen bardzo wysokich był znikomy, nikt też nie wystawił oceny niskiej ani bardzo niskiej. W rozmowach indywidualnych także widoczne były postulaty odejścia od przekazywania gotowych wzorców rozwiązań metodycznych na korzyść przekazywania wiedzy metodycznej i muzycznej wraz z umiejętnością jej (twórczego, dostosowanego do danej sytuacji edukacyjnej) wykorzystania⁷⁹⁷.

⁷⁹⁶ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem dyplomowanym z dnia 17. XII 2015 r.

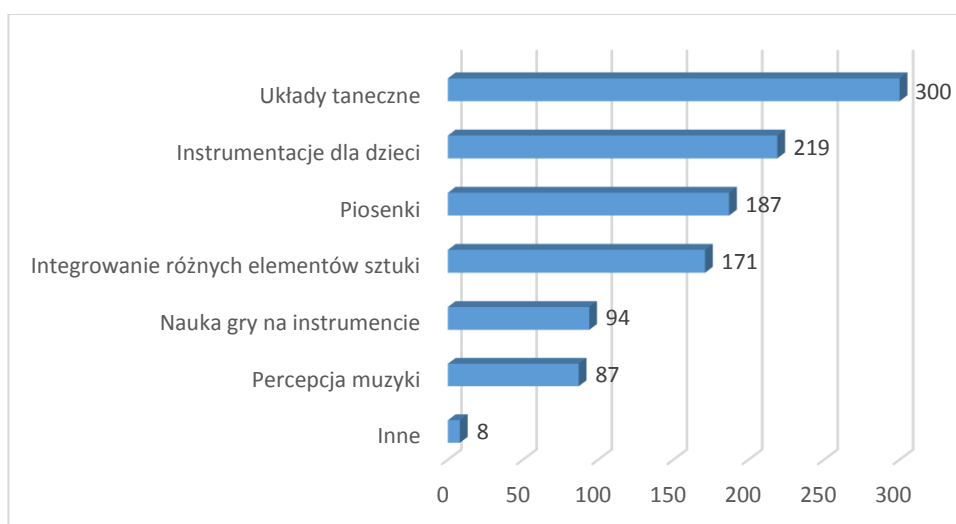
⁷⁹⁷ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z dyrektorami śląskich przedszkoli prowadzone w latach 2013-2018.

Na zróżnicowaną jakość zewnętrznych szkoleń z zakresu muzyki, jak też na niedogodności związane z ich zapewnieniem – w tym na potrzebę wprowadzenia stosownych programów ogólnopolskich, ale też na fakt, iż dla realnej efektywności tych szkoleń potrzebny jest pewien poziom wiedzy bazowej – zwracali uwagę badani doradcy metodyczni, czego przykładem jest następująca wypowiedź:

„Nauczyciele przedszkoli w większości są bardzo chętni do doskonalenia się, zwłaszcza w formie warsztatowej, gdzie mogą sami na sobie przetestować różne zadania. To wzbogaca ich warsztat. Niestety, jakość nie zawsze idzie w parze z oczekiwaniami nauczycieli i to zniechęca. Jeśli znów jest jakość to cena przekracza możliwości finansowe dyrektorów, a nauczyciele i tak dużo inwestują w swoje doskonalenie. Przydałby się jakiś program ogólnopolski, finansowany np. przez MEN. Takie programy funkcjonują dla szkół, ale dla przedszkoli nie ma nic. Sugestia, dlaczego, same się nasuwają (...) [Czy zewnętrzne formy doskonalenia zawodowego w zakresie muzyki przyczyniają się do realnego podniesienia poziomu ich kompetencji w obszarze edukacji muzycznej? – przyp. aut.] To na pewno, ale będę obstawać przy swoim zdaniu, że muszą być podstawy z okresu kształcenia [zawodowego – przy. aut.]”⁷⁹⁸.

Poniżej – na wykresach nr 27 i 28 – przedstawiono dane, na podstawie których można udzielić odpowiedzi na drugą część szczegółowego pytania badawczego nr 27.

Wykres 27. Preferowana tematyka muzyczna zewnętrznego doskonalenia zawodowego w percepcji badanych nauczycieli przedszkola (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Większość badanych nauczycieli przedszkola zadeklarowała, że wybrałaby dla siebie jako tematykę zewnętrznego doskonalenia zawodowego różnego rodzaju

⁷⁹⁸ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z doradcą metodycznym z dnia 13. IX 2017 r.

aktywność taneczną, co koresponduje z ujawnioną w toku prezentowanych badań percepcją umiejętności tanecznych jako – co prawda nie niezbędnych – ale za to najbardziej pożądanych przez pedagogów przedszkolnych w ich codziennej pracy (por. wykresy 20 i 22) przy jednocześnie dość wysokiej samoocenie (por. tabela 79). Potwierdzają to także długoletnie doświadczenia zawodowe autora oraz liczne rozmowy bezpośrednie z przedstawicielami tej grupy zawodowej, którzy w rozmaitych formach ruchu przy muzyce i tańca niejednokrotnie widzą stosunkowo łatwą w realizacji możliwość korzystnego zaprezentowania się podczas uroczystości i imprez artystycznych wewnętrznych i zewnętrznych⁷⁹⁹.

Wymienione przez respondentów na drugim miejscu wśród pożądanych treści zewnętrznego doskonalenia zawodowego instrumentacje dla dzieci należą do obszarów uznanych przez samych badanych za deficytowe (por. wykres 3 – grę na instrumentach szkolnych wymienili ankietowani nauczyciele jako obszar zaniedbany na miejscu trzecim – po grze na instrumentach akompaniujących oraz po znajomości zapisu nutowego), przy tym umiejętności w zakresie posługiwania się instrumentami rytmicznymi uważa się raczej w środowisku za stosunkowo przystępne, stąd możliwe do wykorzystania niewielkim nakładem pracy własnej, ponadto efektowne (mimo, iż nauczyciele popełniają w trakcie wykorzystywania tego instrumentarium wiele błędów metodycznych, obniżających tak atrakcyjność, jak i efektywność tej aktywności muzycznej)⁸⁰⁰.

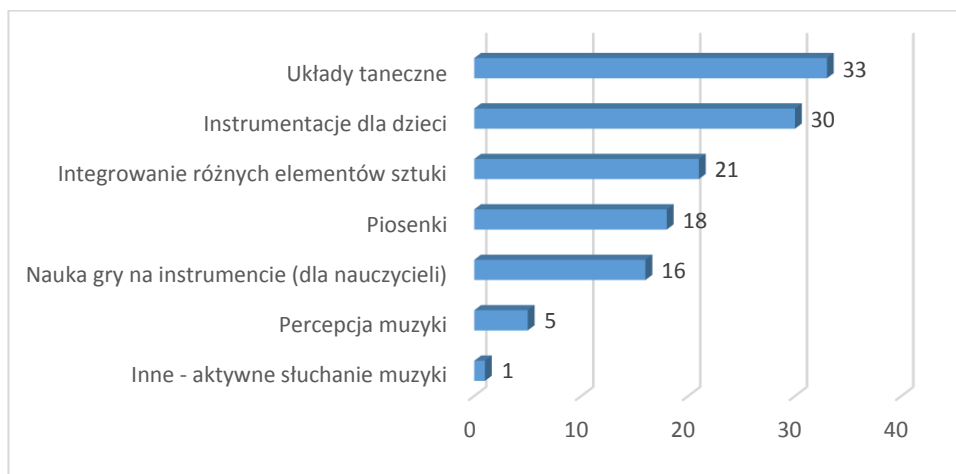
Aktywność wokalna – umieszczona przez badanych pedagogów na trzecim miejscu wśród treści pożądanych w zewnętrznym doskonaleniu zawodowym – zajęła też trzecie miejsce pod względem samooceny (por. tabela 76), jej pozycja w tym zestawieniu koresponduje też z niewielką liczbą wskazań dotyczących poczucia deficytów w opisywanym obszarze (por. wykres 3) oraz z relatywnie wysoką pozycją śpiewu w hierarchii aktywności muzycznych uznanych za niezbędne (trzecie miejsce) i pożądane (drugie miejsce) w pracy nauczyciela przedszkola (por. wykres 20), nadto też z ujawnionym wysokim miejscem wśród aktywności muzycznych najczęściej wykorzystywanych przez pedagogów przedszkolnych w ich codziennych czynnościach wychowawczo-dydaktycznych (śpiew zajął tu drugą pozycję – po ruchu z muzyką, por. wykres 22).

⁷⁹⁹ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z nauczycielami przedszkola oraz obserwacje zajęć dydaktycznych i wewnętrznych oraz zewnętrznych imprez okolicznościowych i artystycznych w latach 2013-2018.

⁸⁰⁰ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z nauczycielami przedszkola oraz obserwacje zajęć dydaktycznych w latach 2013-2018; także por. K. Wilk, *Gra na instrumentach muzycznych w wielostronnym rozwoju dziecka w przedszkolu i klasach I-III*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, M. Kołodziejski, B. Pazur, red., Wyd. Muzyczne Polihymnia, Lublin 2015, s. 66.

Dalsze miejsca wśród preferowanych przez nauczycieli przedszkola treści muzycznych w różnych formach zewnętrznego szkolenia zawodowego przypadły integrowaniu różnych elementów sztuki, nauce gry na instrumencie melodycznym oraz percepcji muzyki. Stosunkowo odległe od czołówki miejsce nauki gry na instrumencie melodycznym koresponduje z ujawnioną percepcją tej aktywności muzycznej jako zaniedbanej (por. wykres 3), przy czym – choć uznano ją za niewątpliwie pożądany obszar muzycznych kompetencji nauczyciela tego etapu (por. wykres 20) – liczne rozmowy bezpośrednie z nauczycielami przedszkoli pokazały, że środowisko pedagogiczne uważa tę umiejętność za bardzo trudną, dla wielu osób wręcz niemożliwą do opanowania w toku typowych kursów, szkoleń czy warsztatów, skąd może w pewnej mierze – zdaniem autora – brać swoje źródło taka a nie inna pozycja tej kompetencji pośród preferowanej tematyki zewnętrznego doskonalenia zawodowego⁸⁰¹. W kategorii „Inne” ujęto propozycje zorganizowania zewnętrznego szkolenia zawodowego z zakresu muzykoterapii, regionalizmu (tańce ludowe), muzyki innych krajów oraz poświęconego wspomaganie rozwoju uzdolnień muzycznych u dzieci⁸⁰² (co – zdaniem autora – świadczy o poważnym i odpowiedzialnym podejściu tych konkretnych respondentów do zadań nauczyciela przedszkola).

Wykres 28. Preferowana tematyka muzyczna zewnętrznego doskonalenia zawodowego w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Jak pokazują dane przedstawione na wykresie 28, wśród preferowanej tematyki muzycznej zewnętrznego doskonalenia zawodowego nauczycieli badani dyrektorzy śląskich przedszkoli wskazali przede wszystkim problematykę związaną z aktywnością

⁸⁰¹ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z nauczycielami przedszkola prowadzone w latach 2013-2018.

⁸⁰² Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

taneczną oraz grą na instrumentach rytmicznych dla dzieci przedszkolnych, co pokrywa się z ujawnionymi w toku prezentowanych eksploracji preferencjami respondentów z grupy pedagogów przedszkolnych (por. wykres 27). Integrowanie różnych elementów sztuki wśród badanych dyrektorów okazało się tematyką zewnętrznego doskonalenia zawodowego nieco bardziej pożądaną niż aktywność wokalna czy – adresowana do nauczycieli – nauka gry na instrumencie melodycznym (która – choć wśród kompetencji muzycznych pedagoga przedszkolnego pożądana – w każdej z badanych grup uchodzi za umiejętność trudną, możliwą do opanowania tylko przez niektóre, szczególnie predysponowane do tego osoby, i to w drodze systematycznych, długotrwałych ćwiczeń⁸⁰³ – co zresztą – w opinii autora – nie jest bezzasadne). Percepcja muzyki oraz aktywne jej słuchanie doczekały się w tej grupie śladowej liczby wskazań – co może w jakiejś mierze wynikać z pewnego rodzaju znużenia bardzo popularną w wielu placówkach metodą Batii Strauss⁸⁰⁴.

Oprócz zewnętrznego doskonalenia zawodowego, prowadzonego zazwyczaj przez osoby będące specjalistami w swojej dziedzinie, nauczyciele przedszkola odbywają także wewnętrzne doskonalenie zawodowe – tzw. WDN, czyli cykliczne spotkania we własnym gronie, poświęcone wybranym zagadnieniom z zakresu szeroko pojmowanej pedagogiki, psychologii czy metodyki, podczas których – zgodnie z ustalonym w danej placówce harmonogramem – każdy członek rady pedagogicznej zobowiązany jest do samodzielnego opracowania pewnej istotnej dla pracy pedagoga przedszkolnego (na ogół bliskiej sobie – często na zasadzie dowolności) tematyki oraz do zreferowania go na forum całego grona pedagogicznego. W ocenie autora opracowywanie przez nauczycieli w ramach spotkań poświęconych wewnętrznemu doskonaleniu zawodowemu tematyki muzycznej i dzielenie się w tych ramach swoim doświadczeniem oraz przemyśleniami może – i powinno – być traktowane jako efekt postawy promuzycznej. Percepcję badanych dotyczącą istotności oraz miejsca treści muzycznych w hierarchii zagadnień składających się na tematykę wewnętrznego doskonalenia zawodowego – **co równocześnie stanowi odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 28** – przedstawiono poniżej.

⁸⁰³ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z nauczycielami przedszkola i dyrektorami śląskich przedszkoli prowadzone w latach 2013-2018.

⁸⁰⁴ Źródło: badania własne, liczne rozmowy z dyrektorami śląskich przedszkoli oraz obserwacje zajęć prowadzone w latach 2013-2018.

Tabela 91. Istotność treści muzycznych jako tematyki WDN
w percepcji badanych nauczycieli przedszkola

| Czy - w Pani/Pana opinii - warto byłoby zająć się tematyką muzyczną w ramach WDN? | | | | |
|---|--------|--------|----------------|---------|
| | Tak | Nie | Nie mam zdania | Razem |
| N | 317 | 66 | 4 | 387 |
| % | 81,92% | 17,05% | 1,03% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli przedszkola wyraziła opinię, iż treści muzyczne powinny być obecne wśród tematów poruszanych w ramach wewnętrznego doskonalenia zawodowego (81,92%). Zdanie przeciwne wyraziło 17,05% respondentów z tej grupy, brak zdania w tej kwestii zadeklarowało tylko 1,03% ankietowanych pedagogów.

Wśród uzasadnień wyboru wariantu pozytywnego badani nauczyciele wskazywali przede wszystkim na aspekt pogłębiania (i pozyskiwania) umiejętności praktycznych i wiedzy z zakresu wczesnej edukacji muzycznej, dalej: na istotne znaczenie muzyki we wszechstronnym rozwoju dziecka oraz na chęć podnoszenia swoich kompetencji w celu uatrakcyjnienia prowadzonych przez siebie zajęć (co koresponduje z uwidocznioną na wykresie 24 percepcją etosu nauczyciela jako głównego czynnika motywującego tę grupę zawodową do ustawicznego podnoszenia własnych kompetencji – w tym kompetencji muzycznych, korzystnie świadczy też o poziomie ogólnej wiedzy pedagogicznej i refleksyjności tych ankietowanych):

„[Wewnętrzne doskonalenia zawodowe jest – przyp. aut.] *przydatne w urozmaicaniu i doskonaleniu codziennej pracy*”⁸⁰⁵.

„*Stały rozwój [nauczyciela – przyp. aut.] jest wskazany!*”⁸⁰⁶

„*Zdobywanie nowych umiejętności to podstawa pracy*”⁸⁰⁷.

„*WDN wzbogaca mój warsztat pracy*”⁸⁰⁸.

„*Warto podwyższać wiedzę i umiejętności nauczycieli*”⁸⁰⁹.

„*[Tematyka muzyczna – przyp. aut.] jest ważna w rozwoju dziecka*”⁸¹⁰.

⁸⁰⁵ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego posiadającego doświadczenie uczestnictwa w dawnym oraz w akademickim systemie kształcenia, kwestionariusz ankiety nr 359.

⁸⁰⁶ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 203.

⁸⁰⁷ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 260.

⁸⁰⁸ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 376.

⁸⁰⁹ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela kontraktowego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 369.

⁸¹⁰ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela stażysty kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 15.

Respondenci z tej grupy wybierający wariant pozytywny postrzegali też wewnętrzne doskonalenie zawodowe jako okazję do wymiany doświadczeń (i materiałów) – w tym pozyskanych w drodze profesjonalnie prowadzonego zewnętrznego doskonalenia zawodowego:

„W naszej placówce wszyscy nauczyciele korzystający z dofinansowania dzielą się na WDN [podczas takich spotkań – przyp. aut.] z innymi zdobytą [w toku zewnętrznych, odpłatnych, profesjonalnie prowadzonych szkoleniach, warsztatach etc. – przyp. aut.] wiedzą także z muzyki, rytmiki i obecnie muzykoterapii”⁸¹¹.

„[Wewnętrzne doskonalenia zawodowe to – przyp. aut.] możliwość wymiany umiejętności i wiadomości [pozyskanych – przyp. aut.] z różnorodnych warsztatów”⁸¹².

Niektóre wypowiedzi badanych nauczycieli zdawały się świadczyć o – zdaniem autora – zbyt dużym, być może też nadmiernie uproszczonym akcentowaniu aspektu praktycznego wykorzystania propozycji rozwiązań metodycznych z obszaru treści muzycznych w oparciu o gotowe materiały (dążenie do maksymalnego efektu przy minimalnym wysiłku):

„[Wewnętrzne szkolenie zawodowe ma sens – przyp. aut.] pod warunkiem, że nauczyciele otrzymają gotowe narzędzia do pracy, bo inaczej to chyba strata czasu”⁸¹³.

Spotkania grona pedagogicznego organizowane w ramach wewnętrznego doskonalenia zawodowego bywały również postrzegane przez badanych nauczycieli jako czynnik motywujący do podejmowania samodzielnych działań na niwie wczesnej edukacji muzycznej, ale też – w kontekście nie zawsze i nie wszędzie łatwo dostępnych szkoleń prowadzonych przez podmioty zewnętrzne – jako swego rodzaju uzupełnienie form prowadzonych przez specjalistów:

„Mogłoby to zmotywować nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych i wykorzystywania muzyki do uatrakcyjniania zajęć”⁸¹⁴.

„[Wewnętrzne doskonalenie zawodowe jest to – przyp. aut.] element uzupełniający, organizowany częściej [niż warsztaty i szkolenia zewnętrzne – przyp. aut.]”⁸¹⁵.

⁸¹¹ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela bez stopnia awansu zawodowego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 104.

⁸¹² Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego posiadającego doświadczenie uczestnictwa w dawnym oraz w akademickim systemie kształcenia, kwestionariusz ankiety nr 235.

⁸¹³ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego posiadającego doświadczenie uczestnictwa w dawnym oraz w akademickim systemie kształcenia, kwestionariusz ankiety nr 16.

⁸¹⁴ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela kontraktowego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 56.

⁸¹⁵ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 228.

Zasadność organizowania wewnętrznego doskonalenia zawodowego o (szeroko pojmowanej) tematyce muzycznej argumentowano również niskim poziomem akademickiego systemu kształcenia nauczycieli, co wpisuje się w ujawniony w toku opisywanych eksploracji ton powszechnego w środowisku pedagogicznym dyskursu:

„Wobec niskiego poziomu nauczania muzyki na studiach pedagogicznych WDN jest często jedyną formą nabycia jakichkolwiek kompetencji w tym zakresie”⁸¹⁶.

Wśród uzasadnień wyboru wariantu negatywnego przeważały wypowiedzi świadczące o poczuciu bezcelowości realizowania treści muzycznych w ramach wewnętrznego doskonalenia zawodowego z powodu zbyt niskich kompetencji pedagogów przedszkolnych (co koresponduje m. in. z przedstawioną na wykresie 4 percepcją kompetencji muzycznych nauczycieli jako głównego czynnika ograniczającego prawidłową realizację treści muzycznych w pracy z dziećmi przedszkolnymi), przy czym akcentowano w nich wyższość zewnętrznego doskonalenia zawodowego prowadzonego przez specjalistów:

„Brakuje nam kompetencji – raczej ktoś z zewnątrz byłby potrzebny”⁸¹⁷.

„Brak wystarczających kompetencji muzycznych kadry”⁸¹⁸.

„Bo takie szkolenia występują [jako zewnętrzne doskonalenia zawodowe – lepiej, profesjonalnie prowadzone – przyp. aut.]”⁸¹⁹.

„[Nie trzeba wprowadzać tematyki muzycznej do wewnętrznego doskonalenia zawodowego – przyp. aut.] gdyż można indywidualnie brać udział w szkoleniach [zewnętrznych – przyp. aut.], które prowadzone są przez kompetentne osoby”⁸²⁰.

„Dzielimy się z nauczycielkami wiedzą i pomysłami, wiadomościami uzyskanymi ze szkoleń [zewnętrznych – przyp. aut.] podczas rad pedagogicznych i to wystarczy”⁸²¹.

W toku prowadzonych eksploracji ujawniono też głosy osób przeświadczonych o wystarczającym poziomie wiedzy i umiejętności nauczycieli w obszarze muzyki, jak

⁸¹⁶ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela kontraktowego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 106.

⁸¹⁷ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela kontraktowego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 155.

⁸¹⁸ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 216.

⁸¹⁹ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela mianowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 117.

⁸²⁰ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela kontraktowego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 310.

⁸²¹ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela mianowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 268.

i podważające zasadność poruszania tej tematyki wobec obecności na placówce specjalisty-muzyka:

„*Uważam, że posiadane [przez nauczycieli przedszkola – przyp. aut.] umiejętności [muzyczne – przyp. aut.] są wystarczające do prowadzenia zajęć [muzycznych, stąd nie ma potrzeby pogłębiania tych kompetencji w drodze wewnętrznego doskonalenia zawodowego – przyp. aut.]*”⁸²².

„[Nie ma potrzeby wprowadzania do wewnętrznego doskonalenia zawodowego wszystkich nauczycieli placówki treści muzycznych, gdyż – przyp. aut.] *mamy osobę, która prowadzi akompaniament do zajęć*”⁸²³.

Tabela 92. Istotność treści muzycznych jako tematyki WDN w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli

| Czy – w Pani/Pana opinii – warto byłoby zająć się tematyką muzyczną w ramach WDN? | | | |
|---|--------|-------|---------|
| | Tak | Nie | Razem |
| N | 42 | 4 | 46 |
| % | 91,30% | 8,70% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Badani dyrektorzy śląskich przedszkoli – podobnie, jak miało to miejsce w grupie nauczycieli – dość jednoznacznie wyrazili pogląd, iż treści muzyczne powinny być obecne w tematyce wewnętrznego doskonalenia zawodowego (91,30% wskazań wariantu „Tak”). Wśród uzasadnień wyboru opcji pozytywnej przeważało przekonanie, iż forma taka przyczynia się do wzbogacenia warsztatu nauczyciela, choć niektórzy badani wyrazili wprost opinię, iż nauczyciele wychowania przedszkolnego są generalnie słabo przygotowani do realizowania treści muzycznych. Z kolei wśród uzasadnień (nielicznych) wskazań wariantu negatywnego napotkano wypowiedzi świadczące o przekonaniu, iż poziom kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkoli jest wystarczający, iż nauczyciele nie widzą potrzeby zajmowania się tą tematyką oraz, że zewnętrzne formy doskonalenia zawodowego – prowadzone przez specjalistów z zakresu edukacji muzycznej – są wystarczające⁸²⁴.

W opinii autora – jakkolwiek formy zewnętrznego doskonalenia zawodowego w zakresie treści muzycznych niewątpliwie (na ogół) prowadzone są – siłą rzeczy – na znacznie wyższym poziomie niż wewnętrzne doskonalenie zawodowe – podczas którego wybraną tematykę referują nauczyciele niebędący pedagogami muzycznymi, tym nie mniej

⁸²² Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela mianowanego kształconego w systemie akademickim, kwestionariusz ankiety nr 86.

⁸²³ Źródło: badania własne, wypowiedź nauczyciela dyplomowanego posiadającego doświadczenie uczestnictwa w dawnym oraz w akademickim systemie kształcenia, kwestionariusz ankiety nr 73.

⁸²⁴ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli; także liczne rozmowy bezpośrednie z dyrektorami śląskich placówek wychowania przedszkolnego prowadzone w latach 2013-2018.

w obliczu (także ujawnionego w toku badań) stanu faktycznej marginalizacji muzyki w wychowaniu dziecka młodszego (poprzez m. in. niski poziom lekcji muzyki w szkolnictwie podstawowym i – niemal brak – w średnim, drastyczne obniżenie liczby godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych w kształceniu akademickim nauczycieli, ograniczenie dostępu specjalistów z tego zakresu do przedszkoli publicznych, tym samym ograniczenie wsparcia dla nauczycieli w tym obszarze, zdawkowo-ogólnikowe potraktowanie muzyki w tzw. nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego, niskie nakłady na wyposażenie przedszkoli publicznych w niezbędne środki dydaktyczne itp.) każda inicjatywa zmierzająca do wzbudzenia refleksji nad stanem kompetencji muzycznych środowiska pedagogicznego oraz do utrwalenia choćby najbardziej podstawowych wiadomości i umiejętności z tego obszaru wydaje się być wartościowa i wysoce pożądana. Tym bardziej, że – w opinii niektórych nauczycieli – wewnętrzne doskonalenie zawodowe – prowadzone przez muzycznych amatorów, ale też – choć rzadko – przez muzycznie wykształcone osoby wchodzące w skład grona pedagogicznego danej placówki – to najbliższa forma utrwalania i pogłębiania własnych kompetencji muzycznych⁸²⁵.

Tabela 93. Miejsce treści muzycznych w hierarchii zagadnień stanowiących tematykę WDN w percepcji badanych nauczycieli przedszkola

| Czy w Pani/Pana placówce treści muzyczne stanowią istotną tematykę WDN? | | | | | | |
|---|--|---|----------------------|------------------|----------|---------|
| | Tak - stanowią element marginalny | Tak - stanowią element uzupełniający | Tak - są kluczowe | Nie występują | Nie wiem | Razem |
| N | 92 | 188 | 33 | 43 | 31 | 387 |
| % | 23,77% | 48,58% | 8,53% | 11,11% | 8,01% | 100,00% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Przeważająca część badanych nauczycieli przedszkola – zgodnie zresztą z przypuszczeniami autora – uznała, że treści muzyczne w wewnętrznym doskonaleniu zawodowym stanowią raczej element uzupełniający (48,58%), za kluczowe uznało je jedynie 8,53% respondentów. Odsetek wskazań świadczących o tym, iż treści te traktowane są marginalnie (23,77%) w połączeniu z odsetkiem respondentów deklarujących brak tych treści w tego typu spotkaniach (11,11%) oraz – zdaniem autora, wymowny – brak wiedzy w tym zakresie (8,01%) może wskazywać na fakt, iż nie wszędzie ta forma doskonalenia zawodowego rzeczywiście się odbywa, ewentualnie nie obejmuje ona wszystkich

⁸²⁵ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z nauczycielami przedszkola prowadzone w latach 2013-2018; także wypowiedź nauczyciela dyplomowanego posiadającego doświadczenie uczestnictwa w dawnym oraz w akademickim systemie kształcenia, kwestionariusz ankiety nr 383.

zatrudnionych w danej placówce nauczycieli, wreszcie – że zdarza się, iż treści muzyczne są w tej formie doskonalenia zawodowego z różnych przyczyn pomijane.

Tabela 94. Miejsce treści muzycznych w hierarchii zagadnień stanowiących tematykę WDN w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli

| Czy w Pani/Pana placówce treści muzyczne stanowią istotną tematykę WDN? | | | | | |
|---|--|---|----------------------|------------------|----------------|
| | Tak - stanowią element marginalny | Tak - stanowią element uzupełniający | Tak - są kluczowe | Nie występują | Razem |
| N | 17 | 26 | 3 | 0 | 46 |
| % | 36,96% | 56,52% | 6,52% | 0% | 100,00% |

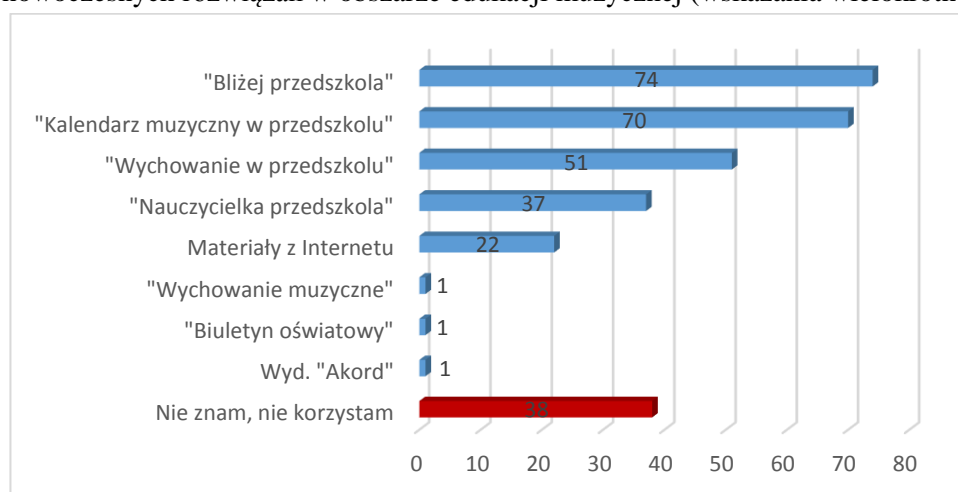
Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli.

Badani dyrektorzy śląskich przedszkoli – jakkolwiek w ogóle nie wskazali wariantu wskazującego na pomijanie treści muzycznych w wewnętrznym doskonaleniu zawodowym nauczycieli, to jednak aż 36,96% respondentów z tej grupy przyznało, iż stanowią one w tej formie element marginalny. **Podobnie, jak miało to miejsce w przypadku badanych nauczycieli, także i ankietowani dyrektorzy w większej części uznali tematykę muzyczną jako element uzupełniający podczas spotkań organizowanych w ramach wewnętrznego doskonalenia zawodowego (56,52%),** przy czym odsetek tej kategorii wskazań był tu wyższy niż wśród badanych pedagogów. Również niewielka część badanych z tej grupy uznała treści muzyczne za kluczową tematykę takich spotkań (6,52%).

Doświadczenia zawodowe autora – jak i liczne bezpośrednie rozmowy z przedstawicielami różnych grup badanych wskazują jednak na to, iż w rzeczywistości treści muzyczne mogą być pomijane w większym stopniu, niż wskazywałyby na to otrzymane odsetki w obrębie poszczególnych kategorii odpowiedzi, przy czym – jeśli już są one obecne w tej formie doskonalenia – to wydaje się, iż najczęściej nauczyciele, którzy nie są specjalistami w zakresie edukacji muzycznej, powielają obecne w zasobach internetowych referaty dostępne na forach i portalach społecznościowych (zresztą bardzo różnej jakości), ewentualnie – zgodnie z przytaczanymi wypowiedziami badanych – wymieniają się materiałami (głównie scenariuszami zajęć i podkładami muzycznymi – nierzadko pozostając przy tym w sprzeczności z przepisami o ochronie własności intelektualnej), wśród których szczególnie mile widziane są gotowe do powielenia wzorce działań, ale i (subiektywnie) uznane za interesujące i wartościowe pozycje wydawnicze. Zresztą – wymiana koleżeńska – jak pokazano poniżej na wykresie 29 – w percepcji badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego wśród wskazywanych sposobów pozyskiwania literatury metodycznej zajęła trzecie miejsce, co koresponduje z prezentowanym tu stanowiskiem.

Poszukiwanie różnorodnych rozwiązań metodycznych niejednokrotnie wymaga od nauczyciela sięgania po rozmaite publikacje – zarówno czasopisma, jak i książki, co wiąże się z koniecznością korzystania ze zróżnicowanych źródeł dostępu. Ponieważ wszystko to składa się w pewnej mierze na obraz dokonującego się ustawicznie (na skutek oddziaływania rozmaitych czynników motywujących – o czym już pisano) samokształcenia pedagogów przedszkolnych, poniżej (na wykresach 29 i 30) zestawiono uzyskane w toku prezentowanych tu eksploracji dane dotyczące preferowanej przez badanych literatury zawierającej wskazówki metodyczne z zakresu wczesnej edukacji muzycznej oraz sposobów jej pozyskiwania (**co stanowi odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 29**).

Wykres 29. Literatura wykorzystywana przez badanych nauczycieli przedszkola w poszukiwaniu nowoczesnych rozwiązań w obszarze edukacji muzycznej (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Jak wynika z przedstawionych na wykresie 29 danych, **badani nauczyciele przedszkola wśród literatury wykorzystywanej przez nich do poszukiwania rozwiązań metodycznych z zakresu wczesnej edukacji muzycznej na pierwszym miejscu wymienili miesięcznik „Bliżej Przedszkola”**⁸²⁶ – zawierający m. in. scenariusze zajęć oraz gotowe podkłady muzyczne do proponowanych piosenek (możliwe do odpłatnego pobrania ze strony internetowej – są tam także okresowo dostępne różnorakie szkolenia – w tym z zakresu różnych aktywności muzycznych⁸²⁷). **Następne w kolejności miejsce przypadło „Kalendarzowi muzycznemu w przedszkolu” Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman** – jedynej wymienionej przez badanych pozycji książkowej, bardzo zresztą (i – w opinii autora – zasadnie) cenionej przez środowisko pedagogów przedszkolnych za zarówno układ, jak dobór

⁸²⁶ „Bliżej Przedszkola”, miesięcznik, CEBP 24.12, Sp. z o. o.

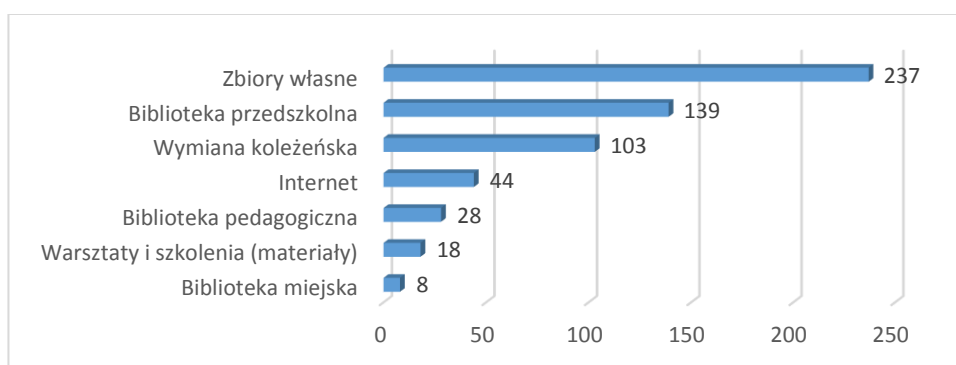
⁸²⁷ Źródło: Internet, <https://blizejprzedszkola.pl>, [data dostępu: 16. III 2018 r.].

i adekwatność zawartego tam materiału muzycznego do możliwości dzieci przedszkolnych w poszczególnych grupach wiekowych:

„*Najlepsza książka do zajęć muzycznych w przedszkolu to pozycja U. Smoczyńskiej-Nachtman <<Kalendarz muzyczny w przedszkolu>>*”⁸²⁸.

W dalszej kolejności badani nauczyciele wymienili czasopisma „Wychowanie w Przedszkolu”⁸²⁹ (także oferujące różnego rodzaju pomoce dydaktyczne dostępne do pobrania z poziomu strony internetowej⁸³⁰) i „Nauczycielka Przedszkola”⁸³¹, następnie wskazano na możliwe do pozyskania z zasobów internetowych za pomocą różnych portali społecznościowych różnorakie materiały – po części niepublikowane oficjalnie, ale też powstałe na skutek skanowania i innych form digitalizacji tekstów wydawanych⁸³². Pozostałe pozycje – co pokazuje wykres 29 – wskazywano jednostkowo. Aż 38 spośród badanych nauczycieli (9,82%) przyznało, że nie znają żadnych fachowych publikacji mogących stać się potencjalnym źródłem inspiracji bądź nowych rozwiązań metodycznych w zakresie realizowania treści muzycznych, oraz że nie korzystają z takich rozwiązań (co – w opinii autora – w kontekście ujawnionego w toku prezentowanych badań poczucia pewnych niedostatków w kompetencjach muzycznych pedagogów przedszkolnych – można odczytać w kategoriach zjawisk niepokojących i co tym samym powinno skłonić do pogłębionej refleksji).

Wykres 30. Sposoby pozyskiwania przez badanych nauczycieli przedszkola literatury metodycznej z zakresu edukacji muzycznej (wskazania wielokrotne)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

⁸²⁸ Źródło: badania własne, wywiad bezpośredni z nauczycielem dyplomowanym z dnia 17. XII 2015 r.; także liczne rozmowy bezpośrednie z dyrektorami śląskich przedszkoli oraz nauczycielami przedszkola prowadzone w latach 2013-2018.

⁸²⁹ „Wychowanie w Przedszkolu”, miesięcznik, Forum Media Polska Sp. z o. o.

⁸³⁰ Źródło: Internet, <https://www.wychowaniewprzedszkolu.com.pl>, [data dostępu: 16. III 2018 r.].

⁸³¹ „Nauczycielka Przedszkola”, miesięcznik, Ediba Polska Sp. z o. o.

⁸³² Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z nauczycielami przedszkola prowadzone w latach 2013-2018.

Analizując dane przedstawione na wykresie 30 można wyciągnąć wniosek, iż **badani nauczyciele przedszkola w największej części korzystają ze zbiorów własnych, które – na miarę swoich potrzeb i zainteresowań – ustawicznie uzupełniają** (w tym celu muszą na ogół wykorzystywać własne, prywatne środki). W opinii autora można to potraktować jako pewnego rodzaju (ostrożny) wskaźnik przemawiający na korzyść ujawnionej percepcji etosu nauczyciela jako głównego czynnika motywującego środowisko do podnoszenia własnych kompetencji pedagogiczno-muzycznych (por. wykres 24). Wśród innych źródeł pozyskiwania literatury metodycznej z zakresu edukacji muzycznej respondenci z tej grupy wskazywali kolejno: bibliotekę przedszkolną, koleżeńską wymianę (dokonującą się niejednokrotnie – jak pokazano – w ramach wewnętrznego doskonalenia zawodowego), wreszcie Internet, bibliotekę pedagogiczną, warsztaty i szkolenia organizowane w ramach zewnętrznego doskonalenia zawodowego (mało wskazań dotyczących tego obszaru może – w opinii autora – świadczyć m. in. o tym, iż – jakkolwiek formy te zaliczono do głównych sposobów utrwalania i pogłębiania kompetencji muzycznych środowiska pedagogicznego przedszkola – por. wykres 23 – to jednak nie zawsze towarzyszą tym formom materiały przeznaczone do późniejszego wykorzystania, ponadto – być może – warstwa deklaratywna odbiega w tym obszarze od rzeczywistości, weryfikacja czego mogłaby stać się tematem przewodnim kolejnych dociekań) oraz – na końcu – bibliotekę miejską (co – z uwagi na bardzo ogólny profil takiej instytucji – nie dziwi).

Podsumowując niniejszy podrozdział należy stwierdzić, iż w świetle przeprowadzonych eksploracji śląscy nauczyciele przedszkola – generalnie – utrzymują, że utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne przede wszystkim w drodze zewnętrznego doskonalenia zawodowego, przybierającego formy warsztatów, kursów oraz studiów podyplomowych (np. w zakresie rytmiki i tańca). Motywacją do podejmowania tego typu działań okazała się przede wszystkim – w opinii badanych – świadomość i poczucie identyfikacji z wartościami składającymi się na etos nauczyciela oraz – w znacznie dalszej kolejności – rozwój własnych zainteresowań, choć badani dyrektorzy przedszkoli wskazali tu przede wszystkim na obawy związane z utrzymaniem zatrudnienia (bądź realizacją awansu zawodowego), etos ów wymieniając dopiero na miejscu drugim, po nim zaś czynniki materialne, na końcu zaś – śladową liczbą wskazań – zainteresowania pedagogów. Jednak liczne rozmowy indywidualne z nauczycielami oraz – pokrywające się z uzyskanymi tą drogą informacjami – wskazania sondażowe dotyczące innych kwestii, choć korespondujących z omawianą w tym miejscu potwierdzają, że w większości przypadków – także w opinii autora – główną motywacją pedagogów przedszkolnych do ustawicznego podnoszenia

własnych kompetencji – w tym i kompetencji muzycznych – jest przede wszystkim poczucie odpowiedzialności za rozwój powierzonych im dzieci oraz chęć należytego wywiązania się z obowiązku, do którego większość badanych się poczuwa (co udowadniają na co dzień swoją rzetelną – na miarę swoich w oczywisty sposób zróżnicowanych możliwości – pracą). Jednak badani nauczyciele w większości nie czują się należycie motywowani do podnoszenia swoich kompetencji – także muzycznych – zwłaszcza w sferze materialnej, zwracali bowiem uwagę na bardzo niewielką zależność pomiędzy nakładem własnych wysiłków podjętych celem podniesienia kompetencji lub kwalifikacji formalnych a możliwością uzyskania większego wynagrodzenia (często zależności takiej – zwłaszcza w placówkach publicznych – po prostu nie ma). Badani dyrektorzy przedszkoli w większości opowiedzieli się w tej kwestii po stronie przeciwnej, uzasadniając, iż motywują swoich podwładnych przede wszystkim poprzez dofinansowanie różnorodnych form zewnętrznego doskonalenia zawodowego oraz operując (w ograniczonym zakresie) dodatkiem motywacyjnym. Dyrektorzy, którzy ujawnili, iż nie motywują swojej kadry pedagogicznej do podejmowania takich wysiłków, uzasadniali swoje stanowisko przede wszystkim względami materialnymi. Zarówno badani nauczyciele, jak i dyrektorzy przedszkoli generalnie ocenili efektywność zewnętrznego doskonalenia zawodowego w zakresie treści muzycznych wysoko. Do obszarów szczególnie w tych formach preferowanych przez respondentów z grupy pedagogów zaliczono aktywność taneczną, instrumentacje dla dzieci oraz aktywność wokalną. Badani dyrektorzy przede wszystkim wskazywali na potrzebę poświęcenia zewnętrznego doskonalenia zawodowego aktywności tanecznej, instrumentacjom dla dzieci oraz integrowaniu różnych elementów sztuki, wymieniając aktywność wokalną w następnej kolejności. Można jednak – w opinii autora – skonstatować, iż w obu grupach percepcja w zakresie preferowanej tematyki zewnętrznego doskonalenia zawodowego była zbliżona. Jeśli zaś chodzi o wewnętrzne doskonalenie zawodowe, to zarówno respondenci z grupy pedagogów, jak i dyrektorów przedszkoli uznali, że warto byłoby poświęcać takie spotkania treściom muzycznym, wskazując jednocześnie – wśród argumentacji wskazań wariantu pozytywnego – na wartość wszelkich inicjatyw zmierzających do utrwalania i podnoszenia kompetencji muzycznych środowiska. Wśród uzasadnień wyboru wariantu negatywnego wskazywano przede wszystkim na małą wartość takich spotkań ze względu na poczucie niskich kompetencji muzycznych pedagogów przedszkolnych. Jednocześnie większość przedstawicieli obydwu grup uznała, iż treści muzyczne w wewnętrznym doskonaleniu zawodowym nauczycieli przedszkola stanowią element uzupełniający. Wśród literatury, z której badani nauczyciele czerpią inspiracje w zakresie rozwiązań metodycznych w obszarze wczesnej edukacji

muzycznej na pierwszym miejscu znalazł się miesięcznik „Bliżej Przedszkola”, na drugim zaś – jako jedyna wymieniona przez respondentów publikacja książkowa – pozycja Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman „Kalendarz muzyczny w przedszkolu”. Okazało się, że większość badanych nauczycieli gromadzi literaturę własnym staraniem (i środkami), jako kolejne źródło literatury wskazano bibliotekę przedszkolną oraz koleżeńską wymianę. Internet wskazano w tym kontekście dopiero na miejscu czwartym (jak pokazują wyniki prezentowanych tu badań, zasoby internetowe są w głównej mierze traktowane przez pedagogów przedszkolnych jako źródło gotowych pomysłów i wzorców do wykorzystania – np. w zakresie układów choreograficznych czy piosenek, a także gotowych podkładów muzycznych – por. wykres 32).

Na podstawie powyższego można dojść do wniosku, że – choć samoocena badanych nauczycieli przedszkola w poszczególnych obszarach kompetencji muzycznych jest zróżnicowana, a ponadto ujawniono, iż niektóre spośród wyszczególnionych kompetencji są ewidentnie systemowo zaniedbane, to jednak nauczyciele generalnie starają się o utrwalanie i pogłębianie swojej wiedzy i umiejętności – także muzycznych, co czynią uczestnicząc w różnorodnych formach zewnętrznego i wewnętrznego doskonalenia zawodowego. Pokazane preferencje badanych w zakresie tematyki tych form wskazują jednak, że – jak na razie – doskonalenie zawodowe nie wyrówna braków w takich obszarach kompetencji muzycznych, jak umiejętność gry na instrumencie melodycznym, znajomość zapisu nutowego i zasad muzyki czy ogólna wiedza muzyczna połączona ze znajomością literatury muzycznej. W obliczu takiego przypuszczenia wydaje się, iż należy poddać refleksji przyjęty dla potrzeb niniejszej dysertacji model normatywny kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola – jakkolwiek z punktu widzenia dobra dziecka jawi się on jako głęboko uzasadniony, tym nie mniej w całej swej rozciągłości jest on bardzo trudny – jeśli nie wręcz niemożliwy – do osiągnięcia, przynajmniej bez szeroko zakrojonych zmian systemowych. Autor dostrzega tu przynajmniej dwie możliwości: albo – pozostając przy ww. modelu – należałoby gruntownie zreformować całość powszechnej edukacji muzycznej, stwarzając przy tym na wszystkich jej szczeblach możliwości zindywidualizowania tej edukacji dla jednostek o szczególnych predyspozycjach, rozszerzając znacznie treści muzyczne na wyższych uczelniach (na wzór dawnego systemu kształcenia nauczycieli), albo też – uznając niemożność sprostania tak wysokim wymaganiom – warto byłoby wprowadzić do przedszkoli na masową skalę specjalistów z zakresu wczesnej edukacji muzycznej – co zresztą też wymagałoby utworzenia i upowszechnienia nowych, bardziej specjalistycznych

kierunków; w drugim przypadku nauczyciel przedszkola winien być merytorycznie i praktycznie przygotowany do współpracy z takim specjalistą.

5.7. Materialne warunki pracy w percepcji badanych

Materialne warunki pracy nauczycieli przedszkola – tutaj rozumiane przede wszystkim jako odpowiednie warunki lokalowe, umożliwiające właściwą realizację zajęć z uwzględnieniem specyficznych aktywności muzycznych, angażujących ruch (zwłaszcza zabawy muzyczno-ruchowe, ruch przy muzyce, do muzyki i taniec), ale też i stosowne wyposażenie w niezbędne środki dydaktyczne, w tym instrumenty, sprzęt nagłaśniający itp. – także warunkują prawidłowość procesu wychowawczo-dydaktycznego – również w obszarze różnorodnych działań muzycznych, umożliwiając (lub uniemożliwiając, względnie utrudniając) ich realizację. Warto też pokusić się o konkluzję, że stosowne do potrzeb wyposażenie przedszkoli (szczególnie placówek publicznych) można w pewnej mierze odczytywać w kategoriach efektów polityki organów prowadzących względem szeroko pojmowanego wychowania muzycznego najmłodszych. Dlatego zdecydowano się poświęcić w niniejszej dysertacji uwagę także i temu aspektowi uwarunkowań wczesnej edukacji muzycznej najmłodszych.

W niniejszym podrozdziale udzielono odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze: *Jak oceniają badani materialne warunki swojej pracy (obecność osobnej sali do zajęć muzyczno-ruchowych, jej wyposażenie w niezbędne środki dydaktyczne)? (PS 30); Które środki dydaktyczne uważają badani za szczególnie potrzebne do realizowania zajęć muzycznych? (PS 31); Które spośród nowoczesnych technologii preferują nauczyciele przedszkola w procesie przygotowania i realizowania treści muzycznych? (PS 32).*

Dane uzyskane w wyniku sondażu diagnostycznego uzupełniono stosownymi rozmowami oraz obserwacjami zastanego stanu faktycznego⁸³³.

Ocenę dostępności oraz stanu technicznego wyposażenia potrzebnego do efektywnego prowadzenia zajęć muzycznych w przedszkolu (w percepcji badanych nauczycieli przedszkola) przedstawiono w tabeli 95 oraz poniżej. **Dane te stanowią odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 30.**

⁸³³ Źródło: badania własne, liczne bezpośrednie rozmowy (z nauczycielami i dyrektorami przedszkoli) i obserwacje prowadzone w latach 2013-2018.

Tabela 95. Dostępność i stan techniczny wyposażenia wspomagającego efektywne prowadzenie zajęć muzycznych w górnośląskich placówkach przedszkolnych w ocenie badanych nauczycieli przedszkola

| Płytkota dla najmłodszych | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---------------|--------|---------|--------|--------------|--------|---------------------------|--------|---------|--------|--------------|--------|
| Ocena dostępności: | | | | | | | Ocena stanu technicznego: | | | | | |
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | Bardzo niska | Razem: | Bardzo wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | Bardzo niska | Razem: |
| N | 79 | 154 | 104 | 28 | 22 | 387 | 92 | 130 | 113 | 37 | 15 | 387 |
| % | 20,41% | 39,79% | 26,87% | 7,24% | 5,69% | 100% | 23,77% | 33,59% | 29,20% | 9,56% | 3,88% | 100% |
| Sprzęt audiowizualny | | | | | | | | | | | | |
| Ocena dostępności: | | | | | | | Ocena stanu technicznego: | | | | | |
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | Bardzo niska | Razem: | Bardzo wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | Bardzo niska | Razem: |
| N | 73 | 175 | 104 | 25 | 10 | 387 | 71 | 142 | 131 | 36 | 7 | 387 |
| % | 18,86% | 45,22% | 26,87% | 6,46% | 2,59% | 100% | 18,35% | 36,69% | 33,85% | 9,30% | 1,81% | 100% |
| Instrumenty muzyczne dla dzieci | | | | | | | | | | | | |
| Ocena dostępności: | | | | | | | Ocena stanu technicznego: | | | | | |
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | Bardzo niska | Razem: | Bardzo wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | Bardzo niska | Razem: |
| N | 65 | 152 | 124 | 40 | 6 | 387 | 76 | 140 | 138 | 26 | 7 | 387 |
| % | 16,80% | 39,28% | 32,04% | 10,33% | 1,55% | 100% | 19,64% | 36,17% | 35,66% | 6,72% | 1,81% | 100% |
| Instrumenty muzyczne dla nauczycieli | | | | | | | | | | | | |
| Ocena dostępności: | | | | | | | Ocena stanu technicznego: | | | | | |
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | Bardzo niska | Razem: | Bardzo wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | Bardzo niska | Razem: |
| N | 51 | 113 | 142 | 58 | 23 | 387 | 60 | 103 | 154 | 48 | 22 | 387 |
| % | 13,18% | 29,20% | 36,69% | 14,99% | 5,94% | 100% | 15,50% | 26,62% | 39,79% | 12,40% | 5,69% | 100% |
| Sprzęt komputerowy | | | | | | | | | | | | |
| Ocena dostępności: | | | | | | | Ocena stanu technicznego: | | | | | |
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | Bardzo niska | Razem: | Bardzo wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | Bardzo niska | Razem: |
| N | 46 | 120 | 92 | 74 | 55 | 387 | 69 | 108 | 101 | 73 | 36 | 387 |
| % | 11,89% | 31,01% | 23,77% | 19,12% | 14,21% | 100% | 17,83% | 27,91% | 26,10% | 18,86% | 9,30% | 100% |

Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Jak pokazują dane zestawione w tabeli 95, badani nauczyciele przedszkola (w dość wyrównanych proporcjach) wskazywali, iż **stosunkowo najlepiej wygląda wyposażenie ich placówek w sprzęt audiowizualny (łącznie 64,08% wskazań kategorii dostępności „Bardzo wysoka” i „Wysoka”), którego stan techniczny także oceniono generalnie wysoko (łącznie 55,04% wskazań tych kategorii – co pod tym względem plasuje ów sprzęt na miejscu trzecim – po płytotece dla najmłodszych i po instrumentach muzycznych dla dzieci).** Na podstawie licznych obserwacji stanu rzeczywistego można jednak – zdaniem autora – stwierdzić, iż – w wielu przypadkach – ocena stanu technicznego była tu zawyżona. Także dobór sprzętu do warunków, w jakich będzie przebiegała jego docelowa eksploatacja, często – jeśli nie najczęściej – bywa przypadkowy, głównym kryterium nabycia okazuje się cena urządzenia. Nie może to – z oczywistych względów – iść w parze z jakością. Zdarza się też, że użytkowany w grupach przedszkolnych sprzęt

pozyskiwany jest jako nagroda w konkursie lub w innym wydarzeniu kulturalnym, stąd trudno oczekiwać należytej jakości. Dlatego w wielu przedszkolach autor spotykał sprzęt przeznaczony do eksploatacji w bardzo małym, cichym pomieszczeniu, często nie całkiem sprawny (zwłaszcza odtwarzacze płyt CD – zabrudzone, zaniedbane, generujące liczne zakłócenia), niejednokrotnie z uszkodzonymi głośnikami. Bywa też, że nauczyciele – choć placówka posiada sprzęt nagłaśniający nadający się do pracy w większym pomieszczeniu – korzystają z własnych, przenośnych, marnej jakości odtwarzaczy (nawet na konkursach), nie potrafią bowiem obsługiwać sprzętu nieco mniej typowego. Pytani o powód takiego postępowania respondenci tłumaczyli się przyzwyczajeniem oraz brakiem umiejętności obsługi. Braki w podstawowej wiedzy technicznej przekładają się wprost na stan tego sprzętu – jak już pisano, odtwarzacze CD często bywają poważnie zabrudzone, co powoduje dodatkowe utrudnienia. Zasygnalizowane problemy mogą powodować – zdaniem autora – niewłaściwą (z przyczyn technicznych) realizację zajęć uwzględniających słuchanie muzyki, której zaburzony odbiór dodatkowo zniechęca i nauczycieli, i dzieci. Wyposażenie w sprzęt umożliwiający odtworzenie obrazu wydaje się przedstawiać w świetle przeprowadzonych obserwacji nieco mniej korzystnie – eksploracje ujawniły w niektórych przedszkolach brak projektorów multimedialnych, w wielu miejscach do dziś funkcjonują kineskopowe telewizory i magnetowidy, których stan (i jakość odtwarzania) z roku na rok nieuchronnie pogarsza się. Można jednak dostrzec w niektórych miejscach tendencję do doposażania placówek w nowoczesny sprzęt multimedialny – w tym przeznaczony do zaawansowanego obrazowania – tak dyrektorzy, jak nauczyciele i zaangażowani rodzice dzieci przedszkolnych w wielu placówkach nie ustają w kreatywnych wysiłkach, by – niejednokrotnie własnymi siłami – pozyskać niezbędne środki (organizowane są np. festyny i aukcje oraz pozyskiwani są sponsorzy indywidualni). Zauważone oddolne starania środowiska pedagogicznego, zmierzające do wzbogacenia bazy materialnej przedszkola trafnie korespondują z opisaną wyżej percepcją etosu nauczyciela jako istotnego czynnika motywującego do ustawicznego podnoszenia swoich kompetencji, uwiarygodniając rezultaty otrzymane w tej materii m. in. za pomocą sondażu.

W podobny sposób (łącznie 60,20% wskazań kategorii „Bardzo wysoka” i „Wysoka”) ocenili badani nauczyciele dostępność płytek z utworami dla dzieci, a także jej stan techniczny (łącznie 57,36% wskazań tych kategorii – pierwsze miejsce pod tym względem). Tak wysokie oceny nie dziwią o tyle, że obecnie na rynku edukacyjnym można znaleźć bardzo dużo różnorodnych nagrań utworów przeznaczonych do wykorzystania podczas różnorodnych zajęć z dziećmi przedszkolnymi, ponadto wiele tego typu materiałów

można znaleźć w zasobach internetowych (obserwacje stanu faktycznego potwierdziły, że w wielu przypadkach nauczyciele wykorzystują w swojej pracy nagrania pozyskane w drodze wymiany – w tym wymiany za pośrednictwem Internetu; autor napotykał też liczne płyty nagrywane samodzielnie). Jakkolwiek w ramach prezentowanych tu dociekań nie analizowano dokładnie zawartości przedszkolnych płytoteek, to jednak w trakcie przeprowadzonych obserwacji autor stawia tezę – do zweryfikowania w toku osobnych eksploracji – iż wśród materiałów dźwiękowych zapisanych w sposób oryginalny w badanych przedszkolach przeważają – oprócz dodatków dołączanych do przewodników metodycznych – liczne nagrania pozyskane w drodze zewnętrznego doskonalenia zawodowego – kursów, szkoleń itp.).

Kolejne – trzecie miejsce – w zakresie dostępności przyznali badani nauczyciele instrumentom muzycznym, przeznaczonym do użytku dzieci przedszkolnych (łącznie 56,08% wskazań kategorii „Bardzo wysoka” i „Wysoka”). Pod względem stanu technicznego instrumenty dziecięce ułożyły się na miejscu drugim (łącznie 55,81% ocen bardzo wysokich i wysokich, ocen niskich – tylko 8,53%). Patrząc jednak na zamieszczony poniżej wykres 31 – pokazujący, iż – w opinii badanych nauczycieli – instrumenty te należą do najwyżej cenionych środków dydaktycznych, niezbędnych do prawidłowej realizacji treści muzycznych, należałoby spodziewać się oceny wyższej, równorzędnej ocenie wyrażonej np. wobec sprzętu audiowizualnego. Obserwacje poczynione przez autora oraz jego długoletnie doświadczenie zawodowe pokazały, iż w wielu śląskich przedszkolach oryginalnych instrumentów orffowskich - zwłaszcza w dobrym stanie – jest niewiele, co znów stwarza pole do działań kreatywnych nauczycieli. Niejednokrotnie bowiem pedagodzy – by móc prowadzić zajęcia z wykorzystaniem instrumentów – samodzielnie (i często samofinansując przedsięwzięcie) lub też w ramach zajęć z dziećmi wykonują proste instrumenty rytmiczne – przede wszystkim różnego rodzaju grzechotki, klawesy i najprostsze chordofony (np. z wykorzystaniem plastikowego kubka jako rezonatora i gumki recepturki), które następnie służą grupie przez jakiś czas. Należy w tym miejscu zauważyć, że profesjonalnie wykonane zestawy orffowskie są – jak na możliwości finansowe placówek budżetowych – bardzo drogie, można też od pewnego czasu zauważyć u niektórych producentów wyraźny spadek jakości wykonania, a co za tym idzie – jakości brzmienia i trwałości tych instrumentów.

Niższą ocenę pod względem dostępności wystawili badani nauczyciele instrumentom muzycznym przeznaczonym dla nich samych – dostępność bardzo wysoką zadeklarowało 13,18% badanych, natomiast wysoką – 29,2%. Na fakt

generalnie niskiej dostępności tych środków dydaktycznych wskazało łącznie 20,93% respondentów (suma wskazań kategorii „Bardzo niska” i „Niska”). Negatywną ocenę stanu technicznego wystawiło tej grupie instrumentów łącznie 18,09% badanych. Instrumenty muzyczne melodyczne przeznaczone dla nauczycieli to w większości przypadków pianina oraz elektroniczne instrumenty klawiszowe. Obserwacje autora wykazały, że w niemal wszystkich badanych przedszkolach pianina są bardzo stare bądź stare, wyprodukowane na ogół przez podrzędne firmy, o różnym stopniu niedostrojenia. Część spośród tych instrumentów to obecnie destrukty, mogące jedynie służyć do demonstracji zasady działania pianina. Keyboardy – będące tu i ówdzie na wyposażeniu niektórych placówek – w każdym zaobserwowanym przypadku były niskobudżetowymi modelami możliwie niedrogich producentów, często w jakiejś części niesprawnymi. Zdarzały się jednak sytuacje – szczególnie wówczas, gdy dana placówka zatrudniała nauczyciela posługującego się umiejętnością gry – kiedy wykazywano większą dbałość o stan techniczny tych środków – instrumenty mechaniczne poddawano częstszym koniecznym naprawom i strojeniu, bądź też skutecznie pozyskiwano środki na zakup nieco wyższej klasy instrumentu elektronicznego. Jednak wobec ujawnionych w obszarze umiejętności gry na instrumentach melodycznych istotnych zaniedbań, cechujących środowisko pedagogów przedszkolnych, trudno się dziwić, iż środki te nie są zazwyczaj traktowane priorytetowo.

W świetle prezentowanych badań sprzęt komputerowy uzyskał w opinii badanych nauczycieli przedszkola – w obszarze dostępności – najmniej wskazań opcji „Bardzo wysoka” (11,89%) i średnia (23,77%), stosunkowo niewiele opcji „Wysoka” (31,01% - zatem nieco więcej, niż miało to miejsce w przypadku instrumentów muzycznych przeznaczonych dla pedagogów) oraz największy odsetek wyboru kategorii „Niska” (19,12%) i „Bardzo niska” (14,21%). Niestety, ocena stanu technicznego także nie budzi entuzjazmu – odsetek badanych wskazujących na wysoką jakość tego sprzętu (suma kategorii „Bardzo wysoka” i „Wysoka”) wyniósł łącznie 45,74% (niewiele lepiej niż zanotowano jedynie w przypadku instrumentów muzycznych dla nauczycieli), przy jednoczesnym najwyższym łącznym udziale respondentów optujących za wariantem oceny niskiej i bardzo niskiej (razem 28,16%). Ta generalnie niekorzystna percepcja dostępności i stanu technicznego sprzętu komputerowego – w kontekście przeprowadzonych obserwacji stanu faktycznego – jawi się jako uzasadniona. W wielu śląskich przedszkolach sprzęt komputerowy przeznaczony dla potrzeb dydaktycznych – nie zawsze dostępny w każdej sali, często słabo oprogramowany (nie wspominając już o programach związanych z edukacją muzyczną) – najczęściej przestarzały, nie w pełni sprawny, wykorzystywany

zazwyczaj – w zależności od konfiguracji – do odtwarzania filmów, uruchamiania ekstremalnie prostych gier, ewentualnie – jeśli jest dostęp do Internetu – do przeglądania zasobów sieciowych. Nie należą też do rzadkości sytuacje, gdy nauczyciele w toku zajęć wykorzystują sprzęt prywatny – najczęściej laptopy, choć – z oczywistych przyczyn – w przypadkach znanych autorowi – zwykle najprostsze, najuboższe, najtańsze modele, co niekiedy wydatnie ogranicza możliwości ich wykorzystania.

Przeprowadzone eksploracje pokazały również, że aż w 73,90% przypadków badani nauczyciele przedszkola wskazywali, że ich placówka nie posiada odpowiedniej, osobnej sali przeznaczonej do zajęć muzyczno-ruchowych (bądź też gimnastycznych, sportowych itp.)⁸³⁴ Na brak odpowiedniego pomieszczenia zwracał także uwagę znaczny odsetek badanych rodziców dzieci przedszkolnych (53,69%)⁸³⁵. Obserwacje stanu faktycznego, poczynione przez autora podczas prowadzenia procedury badawczej potwierdzają ten stan rzeczy. Na podstawie powyższego należy skonstatować, iż bardzo wiele przedszkoli usytuowano w budynkach, które albo nie posiadają wcale wyodrębnionego, zamykanego pomieszczenia dla wskazanych potrzeb, albo też wykorzystują w tym celu przechodni hol, co z przyczyn dla każdego pedagoga oczywistych stawia prawidłowość prowadzonych tam oddziaływań pod znakiem zapytania. Po holu takim bowiem – również w czasie zajęć dydaktycznych – przemieszcza się personel techniczny, rodzice, nauczyciele, goście, słowem – mnogość potencjalnych czynników rozpraszających (i tak stosunkowo krótkotrwałą) uwagę dziecka każe niejednokrotnie zakwestionować zasadność przeprowadzania tam zajęć. Dodatkowym czynnikiem powodującym zagrożenie zdrowia, a nawet i życia dziecka bywa – czasem całkiem swobodna – dostępność w takich miejscach do schodów (bramki zabezpieczające – nawet jeśli są – stanowią w opinii autora tylko częściowe zabezpieczenie). Podobną sytuację (a czasem jeszcze mniej korzystną) autor obserwował niejednokrotnie w niepublicznych punktach przedszkolnych, zlokalizowanych czasem w małych, ciasnych, przystosowanych pierwotnie do handlu pomieszczeniach. Oczywiście, zdarzają się też – zarówno w przypadku przedszkoli publicznych, jak i niepublicznych – budynki, których twórcy przewidzieli konieczność wyodrębnienia w pełni osobnej, autonomicznej sali do zabaw ruchowych (na wzór sali gimnastycznej), przy czym dotyczy to zarówno budynków starszych, jak i niedawno wybudowanych.

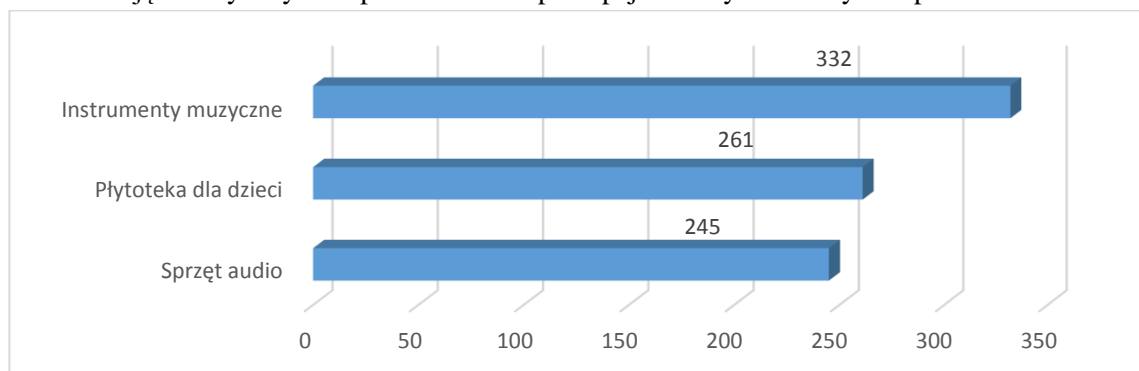
Wydaje się też zasadne postawienie pytania o hierarchię środków dydaktycznych niezbędnych – zdaniem badanych nauczycieli przedszkola – do prawidłowej realizacji treści

⁸³⁴ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

⁸³⁵ Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych.

muzycznych. Percepcję tej hierarchii w optyce środowiska pedagogów przedszkolnych przedstawiono poniżej na wykresie 31 (**co stanowi odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 31**).

Wykres 31. Hierarchia środków dydaktycznych niezbędnych dla prawidłowej realizacji zajęć muzycznych w przedszkolu w percepcji badanych nauczycieli przedszkola

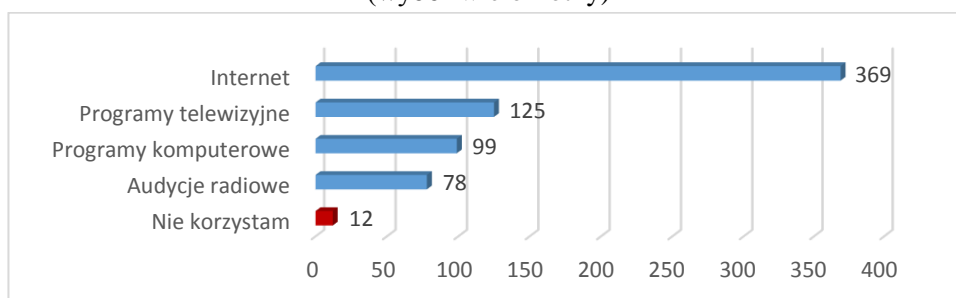


Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Dane przedstawione na wykresie 31 wskazują, że – pomimo, iż gra na szkolnych instrumentach muzycznych nie okazała się w świetle prezentowanych badań najbardziej preferowaną przez badanych kompetencją muzyczną (por. wykres 20 i 21), postrzegano ją też jako dość rzadko stosowaną formę aktywności muzycznej (por. wykres 22) – **najwyższe miejsce w hierarchii środków dydaktycznych uznanych za niezbędne przez badanych nauczycieli przedszkola dla prawidłowej realizacji zajęć muzycznych zajęły instrumenty muzyczne**. Może to – w opinii autora – wskazywać na fakt, iż badani pedagodzy w gruncie rzeczy uznają wagę tej aktywności dla rozwoju dziecka, choć niekoniecznie czują się na tyle kompetentni, by móc posługiwać się nią swobodnie (na co zresztą wskazują m. in. niektóre spośród cytowanych już wyżej stanowisk respondentów). Na kolejnych miejscach wśród niezbędnych środków dydaktycznych uplasowały się – zgodnie zresztą z oczekiwaniami autora – płytoteka z utworami dla dzieci oraz sprzęt audio, co koresponduje z uzyskanym w drodze sondażu diagnostycznego uzupełnionego licznymi obserwacjami i bezpośrednimi rozmowami faktycznym obrazem rzeczywistości w obszarze wczesnej edukacji muzycznej, jest zaś – w opinii autora – wynikiem przede wszystkim ujawnionych w toku prezentowanych badań zaniedbań w zakresie niektórych kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola, szczególnie zaś (nie)umiejętności gry na instrumentach melodycznych oraz (nie)znajomości notacji muzycznej. Z drugiej strony – efekty przemian, dostrzegalne m. in. w postaci (coraz bardziej) powszechnej globalizacji i informatyzacji wszystkich właściwie dziedzin życia, owocują (wzmiankowaną już) łatwością dostępu do różnego rodzaju pomocy dydaktycznych

(na niespotykaną dotąd skalę), trudno więc dziwić się, iż pedagodzy niestrudzenie poszukują materiałów uznawanych przez niektórych za substytut własnych kompetencji. Poza tym – w sytuacji, kiedy poziom pewnych kompetencji jest naprawdę znikomy, a przecież trudno nie posługiwać się w wychowaniu przedszkolnym jakąś formą muzyki – korzystanie z gotowych podkładów muzycznych, nawet ze ścieżką wokalną, wydaje się – w opinii autora – rozwiązaniem lepszym, niż narażanie dzieci na kontakt z (różnie uwarunkowaną) rażącą niekompetencją wzorca, jakim niewątpliwie jest nauczyciel tego etapu. Warto byłoby jednak w takich przypadkach starannie selekcjonować podkłady muzyczne przeznaczone do stosowania w przedszkolu, to zaś celem wyeliminowania opracowań ewidentnie niedopasowanych do podyktowanych prawidłowościami rozwojowymi możliwości dzieci, prymitywnych, nawet źle zharmonizowanych, obfitujących w liczne i rażące błędy prozodyczne, słowem: zubażających kształtujący się dopiero gust muzyczny przyszłego odbiorcy sztuki (których w zasobach internetowych wydaje się być całkiem sporo). Nie jest to jednak zadanie łatwe – wymaga bowiem od dokonującej takiej selekcji osoby dobrej znajomości możliwości głosowych, ruchowych i percepcyjnych dziecka przy jednoczesnym wyrobionym pewnym smaku muzycznym. Można uznać, że w świetle powyższego warto byłoby włączyć zagadnienia związane z doбором gotowego materiału muzycznego do treści nauczania realizowanych w toku wyższych studiów pedagogicznych pierwszego stopnia i podyplomowych.

Wykres 32. Deklarowane wykorzystywanie przez badanych nauczycieli przedszkola nowoczesnych technologii w procesie przygotowywania i realizowania treści muzycznych (wybór wielokrotny)



Źródło: badania własne, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola.

Odpowiadając na szczegółowe pytanie badawcze nr 32 należy stwierdzić, że przeprowadzone badania pokazały, iż – zgodnie z danymi przedstawionymi na wykresie 32 – pierwsze miejsce wśród nowoczesnych technologii wykorzystywanych przez badanych nauczycieli przedszkola w procesie przygotowywania i realizowania treści muzycznych przypadło zasobom internetowym. Jakkolwiek Internet jako wskazane przez badanych źródło literatury przydatnej w opracowywaniu tematyki muzycznej w przedszkolu zajął

dopiero miejsce czwarte (po zbiorach własnych, bibliotece przedszkolnej i wymianie koleżeńskiej – por. wykres 30), tym nie mniej w świetle prezentowanych dociekań wydaje się być cenionym i często wykorzystywanym źródłem pomocy dydaktycznych i interesujących rozwiązań metodycznych. Rozmowy, obserwacje stanu faktycznego, a także ogląd płytoteki przedszkolnej potwierdziły, że badani pedagodzy za pośrednictwem Internetu poszukują inspiracji i gotowych pomysłów na posługiwanie się poszczególnymi aktywnościami muzycznymi – za pomocą serwisów służących udostępnianiu plików (np. YouTube.com, chomikuj.pl itp.) oraz rozmaitych portali społecznościowych. Do treści pożądanых należą filmy przedstawiające uroczystości przedszkolne, pomysły na układy choreograficzne, ale też (różnej jakości) podkłady muzyczne.

Kolejne miejsce wśród technologii wskazywanych przez badanych pedagogów jako pomocne przy przygotowywaniu i realizowaniu treści muzycznych w przedszkolu zajęły programy telewizyjne, stanowiące czasem źródło inspiracji dla niektórych nauczycieli. Mimo, iż obecnie oferta telewizyjna skierowana do dzieci jest bardzo szeroka, to jednak – w opinii autora oraz wielu – zwłaszcza starszych stażem – respondentów⁸³⁶ – koncentruje się ona w większej (niż miało to miejsce dawniej) mierze na dostarczeniu rozrywki niż na dydaktyce. Wydaje się, że zdecydowanie bardziej przystające do potrzeb i możliwości wieku przedszkolnego były programy starsze (np. „Ciuchcia”, „Domowe Przedszkole”, „Jedyneczka”, „Jedynkowe Przedszkole”) – dziś dostępne w zasobach internetowych (co dodatkowo uzasadnia wyrażoną przez badanych zdecydowaną przewagę Internetu jako technologii szczególnie wartościowej w omawianym względzie).

Bardziej odległe miejsce w wyrażonej przez badanych pedagogów hierarchii nowoczesnych technologii pozostających w służbie wczesnej edukacji muzycznej zajęły dydaktyczne programy komputerowe. Treści muzyczne – na ogół w postaci ciekawych dla dzieci efektów dźwiękowych, zabaw dźwiękami czy nauki piosenek – bywają obecne w rozmaitych programach dydaktycznych, także tych poświęconych obszarom innym niż muzyczne. W świetle przeprowadzonych obserwacji i rozmów wydaje się, że – także w kontekście ujawnionej (i opisanej) percepcji dostępności i stanu sprzętu komputerowego w śląskich placówkach wychowania przedszkolnego – iż w rodzimej rzeczywistości edukacyjnej niezwykle bogate możliwości, jakie w dziedzinie dydaktyki (także muzycznej) prezentuje (potencjalnie) technologia informatyczna mogłyby być wykorzystywane w stopniu znacznie większym, niż ma to miejsce obecnie. Należałoby jednak w tym celu doposażyć

⁸³⁶ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z nauczycielami przedszkola prowadzone w latach 2013-2018.

przedszkola w sprawne, dobrze działające oraz bogato i właściwie oprogramowane komputery, które – gdyby (po spełnieniu wymienionych warunków) były dostępne w każdej przedszkolnej sali, niewątpliwie mogłyby stać się nieocenionym narzędziem wczesnej edukacji – także muzycznej.

Najdalsze miejsce w hierarchii technologii przydatnych w przygotowywaniu i realizowaniu tematyki muzycznej na etapie przedszkola przyznali badani pedagodzy audycjom radiowym. W opinii autora trudno dziwić się takiej sytuacji, gdyż tradycyjne stacje radiowe emitują dla dzieci niewiele audycji, zwłaszcza zaś muzycznych – tym bardziej w porach pobytu w przedszkolu. Niektórzy starsi nauczyciele z rozrzewnieniem wspominają audycje umuzykalniające dla przedszkoli przygotowywane przez Urszulę Smoczyńską-Nachtman (część z nich posiada zapis dźwiękowy niektórych odcinków)⁸³⁷. Więcej programów muzycznych dla dzieci można odbierać przy pomocy radia internetowego – do czego potrzebny jest specjalny odbiornik lub komputer, w obliczu ujawnionych niedostatków wyposażenia przedszkoli – ale też w erze dominacji bardziej zaawansowanych technologii – nie jest to obecnie popularna forma spotkania najmłodszych z muzyką.

Jakkolwiek odsetek respondentów, którzy zadeklarowali, iż w ogóle nie korzystają z ww. technologii jest niski (12 osób, czyli 3,10%), tym nie mniej pewną refleksję – w opinii autora – może budzić fakt (dlań zaskakujący), iż w tak wyodrębnionej podgrupie badanych znaleźli się przede wszystkim nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje wyłącznie w nowym systemie kształcenia (tylko 2 osoby spośród 12 kształciły się w obu systemach). Choć na podstawie analizy tak mało licznych prób nie można zasadnie wysuwać daleko idących uogólnień, to jednak zarysowana sytuacja koresponduje z dostrzeżoną przez wielu badanych (i ujawnioną w licznych rozmowach bezpośrednich) – tendencją do nieustannego bycia kreatywnym, poszukującym, usiłującym nadażyć za technologią wśród nauczycieli starszych, oraz – opisywaną szczególnie przez pedagogów przedszkolnych mających kontakt ze studentami – pokazującą się tu i ówdzie tendencją odwrotną, polegającą na (przeciwnemu epoce) dążeniu do bazowania na wiedzy i umiejętnościach raz zdobytych, przejawiającym się w powielaniu schematów i w ogóle w ograniczaniu własnego wysiłku – także poznawczego – do minimum. Precyzyjne dookreślenie tych kwestii domaga się jednak dalszych, osobno zaprojektowanych dociekań.

Podsumowując niniejszy podrozdział należy stwierdzić, iż – choć materialne warunki pracy nauczycieli przedszkola są zróżnicowane, to jednak wydaje się, że sytuacja zmierza

⁸³⁷ Źródło: badania własne, liczne rozmowy bezpośrednie z nauczycielami przedszkola prowadzone w latach 2013-2018.

w kierunku poprawy wyposażenia placówek w niezbędne środki dydaktyczne. Badani najwyżej ocenili dostępność i stan techniczny sprzętu audio i przedszkolnej płytkoteki, najniżej w tych obszarach – sprzęt komputerowy. Niestety, większość spośród przebadanych przedszkoli nie posiada wyodrębnionej sali do zajęć muzyczno-ruchowych, co należy postrzegać jako istotne – trudne do ominięcia – ograniczenie. Wśród środków dydaktycznych najbardziej pożądanym w propagowaniu muzyki w przedszkolu badani wymienili kolejno: instrumenty muzyczne dla dzieci, płytkotekę z odpowiednimi utworami oraz sprzęt audio, natomiast wśród nowoczesnych technologii wykorzystywanych do przygotowywania i realizowania treści muzycznych na tym etapie największy odsetek respondentów wskazał zasoby internetowe.

Na podstawie przeprowadzonych badań nasuwa się wizja wzorcowego – życzeniowego modelu bazy materialnej placówki wychowania przedszkolnego, wyposażonej w odrębną salę do zajęć muzyczno-ruchowych, ale też w niezbędne pomoce dydaktyczne, wśród których nie powinno zabraknąć nie tylko płytkoteki, biblioteki, wielu zestawów instrumentów perkusyjnych oraz instrumentu dla nauczyciela, ale i dobrze oprogramowanego sprzętu komputerowego ani tablicy interaktywnej. Podczas swoich badań autor spotykał wprawdzie placówki zbliżające się do tak nakreślonego postulatu, jednak były one stosunkowo nieliczne.

6. Przygotowanie badanych nauczycieli przedszkola do prowadzenia zajęć muzycznych w perspektywie poziomu wybranych kompetencji muzycznych

Jak już pisano w teoretycznej części niniejszej pracy, problemat kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola jest niezwykle złożony, dla potrzeb zatem prezentowanych badań zdecydowano się na eksplorację z wykorzystaniem narzędzi testowych wybranych kompetencji muzycznych, do których zaliczono:

- podstawowe zdolności muzyczne, zbadane za pomocą testu Winga, do których zaliczono słuch analityczny, słuch wysokościowy, pamięć melodyczną oraz wrażliwość estetyczną na rytm muzyczny, harmonię, dynamikę i poczucie frazy muzycznej;
- elementarną ogólną wiedzę muzyczną z zakresu historii muzyki, podstawowych form muzycznych czy znajomości dorobku sztandarowych kompozytorów – co jest istotne dla stawania się świadomym odbiorcą sztuki; poziom tej wiedzy zbadano przy pomocy pierwszej części testu elementarnej wiedzy muzycznej;
- elementarną znajomość zasad muzyki i zapisu nutowego, gwarantującą nauczycielowi umiejętność odczytania z nut – głosem bądź za pomocą instrumentu muzycznego – dowolnej piosenki z repertuaru przedszkolnego; poziom tej umiejętności zbadano za pomocą drugiej części testu elementarnej wiedzy muzycznej.

W dalszej części tego rozdziału przedstawiono wyniki przeprowadzonych badań, co uczyniono w postaci odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze: *Jaki rzeczywisty poziom kompetencji muzycznych prezentują czynni zawodowo nauczyciele przedszkola w zakresie: podstawowych zdolności muzycznych (słuch wysokościowy, analityczny, pamięć melodyczna, poczucie rytmu, harmonii, dynamiki i artykulacji (Test Winga), znajomości elementarnych zasad muzyki oraz zapisu nutowego (część B testu EWM) oraz teoretycznej wiedzy muzycznej z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej (część A testu EWM)? (PS 33); Czy czynniki takie, jak stopień awansu zawodowego, staż pracy, rodzaj systemu kształcenia, tryb ukończonych studiów wyższych, postawa promuzyczna i dodatkowe kształcenie muzyczne istotnie różnicują wyniki przeprowadzonych w grupie badanych nauczycieli przedszkola testowych badań wybranych kompetencji muzycznych (obszary: podstawowe zdolności muzyczne, znajomość elementarnych zasad muzyki oraz zapisu nutowego i teoretyczna wiedza muzyczna z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej)? (PS 34); Jak prezentują się wyniki osiągnięte przez całą grupę badanych nauczycieli przedszkola w teście Winga*

(w postaci obliczonych norm stenowych i centylowych) na tle opublikowanych (stosownych) norm krajowych? (PS 35).

6.1. Poziom podstawowych zdolności muzycznych badanych nauczycieli przedszkola

Podstawowe zdolności muzyczne – nazywane przez H. Winga inteligencją muzyczną – to pewne właściwości i funkcje psychiczne, zaangażowane całościowo (współdziałające) w działaniu ukierunkowanym na aktywność muzyczną. Jakkolwiek w teście Winga wyodrębniono poszczególne składowe tych zdolności, to uczyniono tak jedynie z przyczyn technicznych – holistyczne ujęcie tych cech pozostaje bowiem związane z pojmowaniem muzyki jako sztuki⁸³⁸. Poziom podstawowych zdolności muzycznych warunkuje jakość poszczególnych aktywności muzycznych – w myśl zasady, że nie można czysto śpiewać nie będąc wrażliwym na wysokość dźwięku, trudno poruszać się rytmicznie bez poczucia rytmu itp. Autor wielokrotnie obserwował próby podejmowania podstawowych aktywności muzycznych przez nauczycieli o bardzo niskim poziomie zdolności muzycznych, co każdorazowo owocowało efektem nie nadającym się do prezentacji, tym bardziej do naśladowania. Stąd implikacje poziomu tych zdolności u nauczycieli przedszkola wydają się oczywiste – jako bezpośrednio warunkujące jakość wzorcowych (na tym etapie edukacyjnym) oddziaływań muzycznych, stanowiąc tym samym ważny aspekt prezentowanych tu dociekań, choć trzeba w tym miejscu (po raz kolejny) zaznaczyć, że samo posiadanie nawet wysoko rozwiniętych podstawowych zdolności muzycznych nie gwarantuje jeszcze właściwej realizacji procesu wychowawczo-dydaktycznego w zakresie edukacji muzycznej, wymaga on bowiem współdziałania wielu innych kompetencji. **Podrozdział niniejszy stanowi odpowiedź na szczegółowe pytanie badawcze nr 33.**

Opis liczbowy wyników uzyskanych z ogółu części pierwszej, drugiej oraz całości testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola, zatrudnionych na terenie województwa śląskiego przedstawiono w tabeli 96. Analogiczne zestawienie z uwzględnieniem poszczególnych obszarów zdolności muzycznych zaprezentowano w tabeli 97. Histogramy obrazujące rozkład dla poszczególnych części testu Winga oraz dla wyniku zbiorczego przedstawiono na wykresach 33-35.

⁸³⁸ H.D. Wing, *Test...*, s. 9-11.

Tabela 96. Statystyki opisowe dla wyników części I, II i całości testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola zatrudnionych na terenie woj. śląskiego

| Klasyczne statystyki opisowe | | | | | | |
|-------------------------------------|----------|----------------|-------------------------------|----------------------------------|-----------------|----------------|
| | N | Średnia | Odchylenie standardowe | Błąd standardowy średniej | Skośność | Kurtoza |
| WING I | 455 | 46,78 | 9,93 | 0,47 | 0,22 | -0,16 |
| WING II | 405 | 22,58 | 5,06 | 0,25 | 0,57 | 0,14 |
| WING I+II | 391 | 70,19 | 12,73 | 0,64 | 0,45 | -0,16 |
| Pozycyjne statystyki opisowe | | | | | | |
| | N | Min | Q25 | Mediana | Q75 | Maks |
| WING I | 455 | 22,00 | 40,00 | 46,00 | 54,00 | 73,00 |
| WING II | 405 | 11,00 | 19,00 | 22,00 | 26,00 | 41,00 |
| WING I+II | 391 | 38,00 | 61,00 | 68,00 | 78,00 | 108,00 |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu Winga.

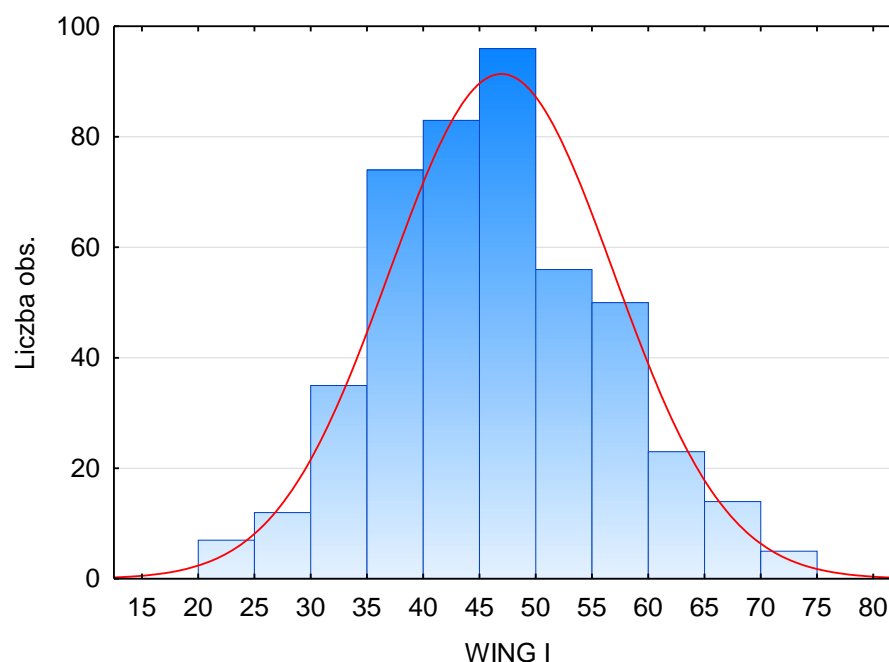
Tabela 97. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w poszczególnych obszarach podstawowych zdolności muzycznych (test Winga) w grupie badanych nauczycieli przedszkola zatrudnionych na terenie woj. śląskiego

| Klasyczne statystyki opisowe | | | | | | |
|-------------------------------------|----------|----------------|-------------------------------|----------------------------------|-----------------|----------------|
| | N | Średnia | Odchylenie standardowe | Błąd standardowy średniej | Skośność | Kurtoza |
| Słuch wysokościowy | 455 | 10,43 | 3,17 | 0,15 | 0,04 | -0,29 |
| Słuch analityczny | 455 | 17,54 | 5,35 | 0,25 | 0,32 | -0,63 |
| Pamięć melodyczna | 455 | 18,82 | 3,85 | 0,18 | -0,30 | 0,52 |
| Poczucie rytmu | 405 | 5,80 | 1,90 | 0,09 | 0,00 | 0,15 |
| Poczucie harmonii | 405 | 6,49 | 2,39 | 0,12 | 0,17 | -0,09 |
| Poczucie dynamiki | 405 | 5,30 | 2,08 | 0,10 | 0,47 | 0,75 |
| Poczucie artykulacji | 405 | 4,99 | 1,85 | 0,09 | 0,17 | -0,22 |
| Pozycyjne statystyki opisowe | | | | | | |
| | N | Min | Q25 | Mediana | Q75 | Maks |
| Słuch wysokościowy | 455 | 1,00 | 8,00 | 11,00 | 13,00 | 18,00 |
| Słuch analityczny | 455 | 6,00 | 14,00 | 17,00 | 21,00 | 30,00 |
| Pamięć melodyczna | 455 | 5,00 | 16,00 | 19,00 | 21,00 | 28,00 |
| Poczucie rytmu | 405 | 1,00 | 5,00 | 6,00 | 7,00 | 12,00 |
| Poczucie harmonii | 405 | 0,00 | 5,00 | 6,00 | 8,00 | 13,00 |
| Poczucie dynamiki | 405 | 0,00 | 4,00 | 5,00 | 7,00 | 14,00 |
| Poczucie artykulacji | 405 | 0,00 | 4,00 | 5,00 | 6,00 | 10,00 |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu Winga.

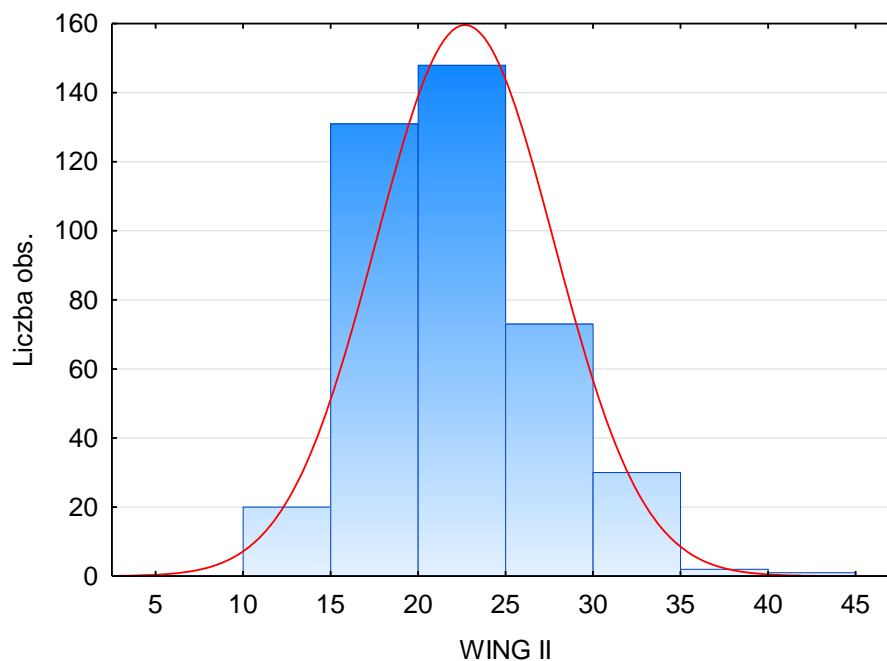
Jak pokazują przedstawione powyżej dane, badani nauczyciele uzyskali w teście Winga ogólny średni wynik 70,2 punktu przy odchyleniu standardowym o $\pm 12,73$ punktu. Błąd standardowy średniej wyniósł dla całości testu 0,64 – co oznacza, że gdyby pobierać wielokrotnie próbę liczącą 391 osób, to w przypadku średniej wynik odbiegałby od rzeczywistości o $\pm 0,64$ punktu. Uwidoczniona w wynikach skośność na poziomie 0,45 wskazuje na występowanie asymetrii prawostronnej (patrz histogramy – wykresy 33-35) – mniejsza część badanych uzyskała wynik wyższy od średniej, jednak ci, którym się to udało, mocniej odbiegali w stronę wartości wyższych niż niższych. Wartość kurtozy poniżej 0 świadczy o minimalnie większym „spłaszczeniu” rozkładu niż miałyby to miejsce w przypadku rozkładu normalnego. Ponieważ jednak odchylenie to jest niewielkie (-0,16), można przyjąć, że kurtoza rozkładu jest zbliżona do rozkładu normalnego.

Wykres 33. Histogram wyników ogółu badanych nauczycieli przedszkola w zakresie pierwszej części testu Winga (Wing I) z naniesionym rozkładem normalnym



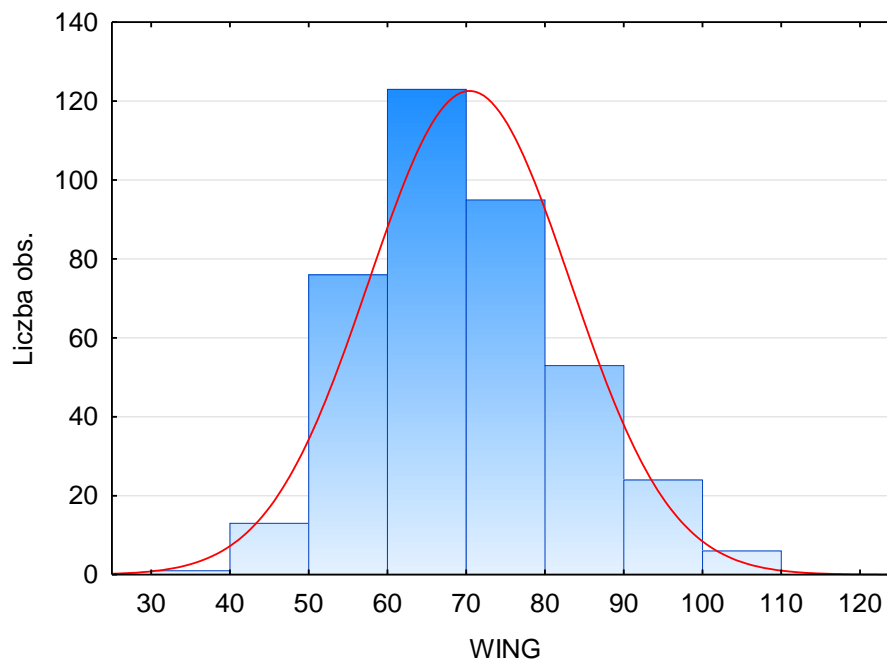
Źródło: badania własne, kwestionariusz pierwszej części testu Winga.

Wykres 34. Histogram wyników ogółu badanych nauczycieli przedszkola w zakresie drugiej części testu Winga (Wing II) z naniesionym rozkładem normalnym



Źródło: badania własne, kwestionariusz drugiej części testu Winga.

Wykres 35. Histogram wyników ogółu badanych nauczycieli przedszkola w zakresie całego testu Winga (Wing I+II) z naniesionym rozkładem normalnym



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Ponieważ – jak już pisano – rozkład w próbie odbiegał (choć nieznacznie) od rozkładu normalnego, zdecydowano sięgnąć do pozycyjnych statystyk opisowych, które – nie będąc oparte na średniej – są w większym stopniu odporne na wartości odstające, nietypowe.

Poziom wyników uzyskanych przez badanych nauczycieli w poszczególnych obszarach testu Winga był zróżnicowany. **Najwyższe rezultaty osiągnęli badani pedagodzy kolejno: w obszarze pamięci melodycznej, słuchu analitycznego i słuchu wysokościowego – zgodnie zresztą z przewidywaniami (obszary badane przy pomocy pierwszej części testu Winga – tzw. wersji skróconej testu). Znacznie słabiej wypadła część druga tego testu – najwyższe wyniki odnotowano w obszarze wrażliwości estetycznej na harmonię, w dalszej kolejności na rytm i dynamikę. Najsłabsze rezultaty osiągnęli badani w obszarze wrażliwości estetycznej na artykulację.**

Jakkolwiek podstawowe zdolności muzyczne u człowieka dorosłego są mało plastyczne, to jednak można przypuszczać, że systematyczna praca nad nimi – np. w postaci częstego podejmowania działań wymagających korzystania z tych zdolności bądź też działań o charakterze przypominającym, jak choćby kształcenie ustawiczne czy nawet samodoskonalenie w tym zakresie – może przyczynić się jeśli nawet nie do znaczącego ich rozwinięcia, to przynajmniej do utrzymania umiejętności korzystania z tych zdolności na poziomie możliwie wysokim. Z tego względu zdecydowano się na statystyczne przetestowanie uzyskanych wyników testu Winga pod kątem znalezienia ewentualnych zależności względem zmiennych takich, jak:

- stopień awansu zawodowego – zmienna wielomianowa uporządkowana – z uwagi na to, że jedna ze zmiennych jest zmienną skokową, posłużono się nieparametrycznym współczynnikiem korelacji tau Kendalla oraz analizą wariancji;
- staż pracy badanych wyrażony w latach – zmienna ciągła (powyżej 20 kategorii), ze względu na brak rozkładu normalnego zastosowano współczynnik korelacji tau Kendalla;
- rodzaj systemu kształcenia, w drodze którego nabyto kwalifikacji formalnych – zmienna wielomianowa nieuporządkowana – nieparametryczna analiza wariancji (test Kruskala Wallisa);
- tryb ukończonych studiów – zmienna wielomianowa nieuporządkowana – wykorzystano nieparametryczną analizę wariancji (test Kruskala Wallisa);
- deklarowana postawa promuzyczna – zmienna dychotomiczna uporządkowana – użyto testu U-Manna Whitneya;
- obecność dodatkowego kształcenia muzycznego – zmienna dychotomiczna – jak wyżej (test U-Manna Whitneya).

Wyniki zbiorcze dla zależności rezultatów testu Winga od ww. zmiennych przedstawiono w tabeli 98.

Tabela 98. Zbiorcze zestawienie dostrzeżonych zależności pomiędzy otrzymanymi w grupie badanych nauczycieli przedszkola wynikami testu Winga a wyodrębnionymi zmiennymi niezależnymi

| Zmienne | WING I | WING II | WING I+II |
|---|---------------|------------------|------------------|
| Stopień awansu zawodowego | Nie | Nie | Nie |
| Staż pracy | Nie | Nie | Nie |
| Rodzaj systemu kształcenia (stary, nowy system) | Nie | Tendencja | Tendencja |
| Tryb studiów | Nie | Nie | Tendencja |
| Postawa promuzyczna (2 kategorie) | Nie | Nie | Nie |
| Dodatkowe kształcenie muzyczne | Tak | Tak | Tak |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Jak widać z danych zawartych w powyższej tabeli, stwierdzono tendencję do zależności zmiennej Wing II i Wing I+II od rodzaju systemu kształcenia, w którym badani nabywali kwalifikacji formalnych do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola (nieistniejący już system z dawnymi formami kształcenia, jak studium nauczycielskie, liceum pedagogiczne czy kolegium nauczycielskie oraz obecnie funkcjonujący system akademickich studiów wyższych), wykazano też (ostrożną) tendencję do zależności zmiennej Wing I+II od trybu ukończonych studiów akademickich. Istotne statystycznie zależności stwierdzono – zgodnie z przewidywaniami – pomiędzy wynikami uzyskanymi przez badanych w obszarze wszystkich części testu Winga a dodatkowym kształceniem muzycznym. Z tego powodu w dalszej części tego podrozdziału skoncentrowano się na opisie wyłącznie tych obszarów, które – w opinii autora – rzucają pewne światło na poruszaną problematykę oraz tych, w których wykazano zależności.

6.1.1. Poziom podstawowych zdolności muzycznych badanych nauczycieli przedszkola a system ich kształcenia

Badanych nauczycieli przedszkola zróżnicowano ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS), obejmującym formy już zaniechane, jak liceum pedagogiczne, studium wychowania przedszkolnego czy kolegium nauczycielskie. W systemie tym – jak pokazano – treści muzyczne były daleko bardziej rozbudowane, niż ma to miejsce obecnie, poświęcano im też nieporównanie więcej godzin dydaktycznych, spośród których wiele wykorzystywano na zajęcia praktyczne. Podejście takie było jak najbardziej zasadne – jeśli wziąć pod uwagę specyfikę nabywania złożonych przecież kompetencji muzycznych, ponadto w dawnym systemie kształcenia funkcjonowała wstępna selekcja kandydatów pod kątem podstawowych zdolności muzycznych. W obecnym

systemie kształcenia nauczycieli – opartym na studiach wyższych – podejście do edukacji muzycznej zmieniło się całkowicie, co opisano w rozdziale 3.2 niniejszej dysertacji, i to na niekorzyść – co potwierdzają wyrażone opinie badanych (rozdział 5.2.2). Powyższe uzasadnia sformułowanie szczegółowego pytania badawczego nr 34 oraz postawienie szczegółowej hipotezy badawczej nr 19.

Wyniki obu części testu Winga (Wing I, Wing II) oraz wynik zbiorczy obu części (Wing I+II) – będące zmiennymi ciągłymi – sprawdzono na występowanie rozkładu normalnego w podziale ze względu na rodzaj systemu kształcenia nauczycieli testem Shapiro Wilka⁸³⁹, którego wartości zamieszczono w tabeli 99. Hipotezy w tym teście mają postać:

H0: F(x) – ma rozkład normalny

H1: F(x) – nie ma rozkładu normalnego

Tabela 99. Wartości statystyk Shapiro-Wilka dla zmiennej Wing (Wing I, Wing II, Wing I+II) w grupie badanych nauczycieli przedszkola podziale ze względu na rodzaj systemu kształcenia

| | Rodzaj systemu kształcenia nauczycieli | | | | | | | |
|-----------|--|-------|--------|--------------|-------|--------------|--------|--------------|
| | StS | | STS_NS | | NS | | Ogółem | |
| | W | p | W | p | W | p | W | p |
| WING I | 0,981 | 0,150 | 0,988 | 0,505 | 0,991 | 0,652 | 0,991 | 0,047 |
| WING II | 0,979 | 0,155 | 0,936 | 0,000 | 0,958 | 0,001 | 0,966 | 0,000 |
| WING I+II | 0,984 | 0,361 | 0,978 | 0,094 | 0,979 | 0,095 | 0,985 | 0,004 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Legenda do tabeli 99:

- StS – „stary” system kształcenia nauczycieli – dla tych badanych, którzy ukończyli wyłącznie którąś z dawnych form kształcenia, tzn. Liceum Pedagogiczne (LP), Studium Nauczycielskie (SN) bądź Kolegium Nauczycielskie (KN);
- STS_NS – „stary” i „nowy” system kształcenia – dla tych badanych, którzy ukończyli zarówno którąś z dawnych form kształcenia, jak i studia wyższe;
- NS – „nowy” system kształcenia nauczycieli – dla tych badanych, którzy ukończyli wyłącznie studia wyższe (co najmniej I stopnia);
- W – wartość statystyki Shapiro Wilka;
- p – prawdopodobieństwo obserwowane (tzn. prawdopodobieństwo, że wartość statystyki nie wpadnie do obszaru krytycznego, a więc nie będzie podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej);
- kolor czarny w tabeli – nie ma podstaw do odrzucenia H0;
- kolor czerwony – zachodzi podstawa do odrzucenia H0 na rzecz H1;
- kolor zielony – tendencja.

Jak widać z danych zamieszczonych w powyższej tabeli, test Shapiro-Wilka dla zmiennej Wing (wynik części I, II i całości testu Winga) w podziale ze względu na rodzaj systemu kształcenia nauczycieli wykazał, iż analizowane zmienne nie wykazują cech rozkładu normalnego. Prawdopodobieństwo obserwowane p jest dla wszystkich zmiennych

⁸³⁹ C. Domański, Testy statystyczne, s. 195.

Wing mniejsze niż 0,05 (Wing I – $W=0,991$; $p=0,047$; Wing II – $W=0,966$; $p<0,001$; Wing I+II – $W=0,985$; $p<0,004$), co oznacza, że należy odrzucić hipotezę H_0 na korzyść H_1 (zatem rozkład odbiega od normalnego). W związku z tym w dalszej analizie posłużono się statystykami pozycyjnymi oraz testami nieparametrycznymi (odpornymi na wartości skrajne i nietypowe).

Z pomocą nieparametrycznej analizy wariancji (test H Kruskala Wallisa⁸⁴⁰: $H=3,403$; $p=0,182$) wykazano, że w rozkładach wyników uzyskanych w teście Winga przez poszczególne podgrupy badanych wyodrębnione ze względu na rodzaj systemu kształcenia nie ma istotnych różnic – brak zatem podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej zakładającej, że różnice te występują (są to więc zmienne niezależne).

Tabela 100. Nauczyciele przedszkola deklarujący wcześniejsze dodatkowe kształcenie muzyczne – ujęcie w powiązaniu z przebytym systemem kształcenia zawodowego

| System kształcenia zawodowego | | Dodatkowe kształcenie muzyczne | | |
|-------------------------------|---|--------------------------------|------|-------|
| | | Tak | Nie | Razem |
| StS | N | 1 | 15 | 16 |
| | % | 6,3 | 93,8 | 100% |
| StS_NS | N | 34 | 175 | 209 |
| | % | 16,3 | 83,7 | 100% |
| NS | N | 42 | 258 | 300 |
| | % | 14,0 | 86,0 | 100% |
| Ogółem | N | 77 | 448 | 525 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Z uwagi na fakt, iż w poszczególnych kategoriach kształcenia zbliżony odsetek badanych deklarował wcześniejsze dodatkowe kształcenie muzyczne – co przedstawiono powyżej w tabeli 100 – dostrzeżono ryzyko wystąpienia związku pozornego pomiędzy badanymi zmiennymi, dlatego wyeliminowano wpływ dodatkowego kształcenia muzycznego na wyniki testu Winga za pomocą testu χ^2 . Z uwagi na uzyskaną wartość prawdopodobieństwa obserwowanego ($p=0,487$; $\chi^2=1,440$) nie znaleziono podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, co pozwoliło na uznanie tych zmiennych za niezależne; innymi słowy: **w grupie czynnych zawodowo nauczycieli przedszkola stwierdzono brak statystycznie istotnej zależności pomiędzy systemem kształcenia, w toku którego zdobywali oni kwalifikacje formalne a dodatkowym kształceniem muzycznym. Oznacza to, że dodatkowe kształcenie muzyczne nie będzie zaburzać zależności pomiędzy**

⁸⁴⁰ C. Domański, *Testy statystyczne*, s. 147; G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii...*, s. 457, 463-465.

doświadczeniem uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia a wynikami uzyskanymi w teście Winga.

Tabela 101. Statystyki H Kruskala-Wallisa na różnice w wynikach testu Winga uzyskanych przez badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia w grupie osób bez dodatkowego kształcenia muzycznego

| | N | Suma | Średnia ranga |
|---------------|--------------|---------|---------------|
| StS | 11 | 1939,5 | 176,32 |
| StS_NS | 145 | 25273 | 174,30 |
| NS | 173 | 27072,5 | 156,49 |
| H | 2,929 | | |
| p | 0,231 | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Jak pokazano w tabeli 101 (powyżej), test H Kruskala-Wallisa potwierdził, że w grupie czynnych zawodowo nauczycieli przedszkola nieposiadających dodatkowego kształcenia muzycznego stwierdzono brak statystycznie istotnej zależności pomiędzy systemem kształcenia, w toku którego zdobywali oni kwalifikacje formalne a uzyskanymi przez nich w teście Winga wynikami.

Tabela 102. Statystyki opisowe dla wyników testu Winga uzyskanych przez badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – w grupie osób bez dodatkowego kształcenia muzycznego

| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
|--------------------|-----|---------|------------|----------|-------|-------|---------|-------|--------|
| StS | 11 | 71,27 | 16,35 | 4,93 | 46,00 | 59,00 | 72,00 | 86,00 | 100,00 |
| StS_NS | 145 | 70,14 | 12,76 | 1,06 | 44,00 | 62,00 | 68,00 | 78,00 | 108,00 |
| NS | 173 | 67,61 | 11,35 | 0,86 | 38,00 | 59,00 | 66,00 | 75,00 | 106,00 |
| Ogółem | 329 | 68,85 | 12,20 | 0,67 | 38,00 | 60,00 | 67,00 | 76,00 | 108,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Mimo zasygnalizowanej wyżej konkluzji o braku statystycznie istotnej zależności pomiędzy wynikami testu Winga a ukończonym systemem kształcenia ww. pedagogów, przedstawione w tabeli 102 statystyki opisowe dla wyników tego testu uzyskanych przez tych nauczycieli przedszkola, którzy nie uczestniczyli wcześniej w żadnej formie dodatkowego kształcenia muzycznego pokazują, iż – zgodnie z przewidywaniami – najwyższe rezultaty osiągnęli badani zdobywający swoje kwalifikacje w toku dawnych form kształcenia (StS – średnia 71,27) oraz ci, którzy po ukończeniu jednej z dawnych form uzupełnili swoje wykształcenie na studiach wyższych (StS_NS – średnia 70,14). Przewaga rezultatów tych osób nad wynikami tych badanych, którzy do zawodu przygotowywali się jedynie w toku studiów wyższych – z pominięciem form funkcjonujących w dawnym systemie – skłoniła autora niniejszej dysertacji do rezygnacji ze stosowanego dotychczas rozróżnienia badanych

na trzy kategorie (StS, StS_NS i NS) oraz do utworzenia w jego miejsce podziału na dwie podgrupy, w których znaleźli się odpowiednio:

- nauczyciele, którzy w historii nabywania kwalifikacji formalnych posiadają jakąś dawną formę kształcenia – bez względu na to, czy później uzupełnili swoje wykształcenie o studia wyższe, czy też nie (StS; N=225);
- nauczyciele, którzy zdobyli kwalifikacje formalne wyłącznie w toku studiów wyższych – z pominięciem jakiejkolwiek dawnej formy kształcenia (NS; N=300).

Statystyki opisowe dla uzyskanych w teście Winga wyników – z zarysowanym powyżej dychotomicznym podziałem uwzględniającym rodzaj systemu kształcenia, w którym uczestniczyli badani nauczyciele – przedstawiono w tabeli 103. Dalej zamieszczono też obrazy graficzne pozycyjnych statystyk opisowych dla rezultatów otrzymanych w poszczególnych częściach testu Winga, jak również (w tabeli 104) zebrano wyniki testu U-Manna Whitneya⁸⁴¹ na niezależność zmiennych dla I, II części oraz całości testu Winga z podziałem ze względu na przebyty system kształcenia.

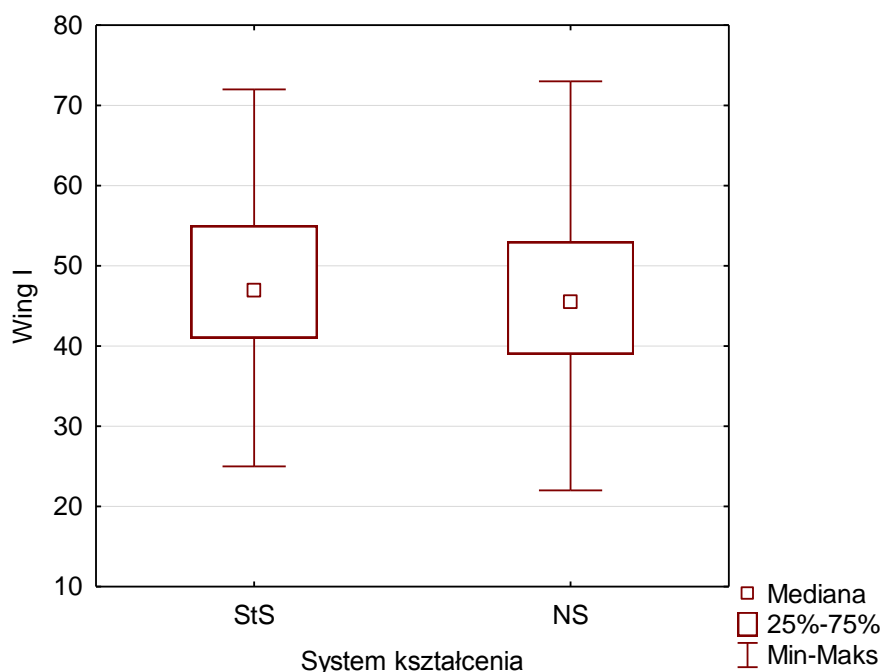
Tabela 103. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w poszczególnych częściach testu Winga przez badanych nauczycieli przedszkola z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia

| Wing I | | | | | | | | | |
|---------------------------|----------|----------------|-------------------|-----------------|-------------|------------|----------------|------------|--------------|
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 207 | 47,54 | 9,82 | 0,68 | 25,00 | 41,00 | 47,00 | 55,00 | 72,00 |
| NS | 248 | 46,16 | 10,00 | 0,63 | 22,00 | 39,00 | 45,50 | 53,00 | 73,00 |
| Ogółem | 455 | 46,78 | 9,93 | 0,47 | 22,00 | 40,00 | 46,00 | 54,00 | 73,00 |
| Wing II | | | | | | | | | |
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 189 | 23,19 | 5,36 | 0,39 | 11,00 | 19,00 | 22,00 | 26,00 | 41,00 |
| NS | 216 | 22,04 | 4,73 | 0,32 | 12,00 | 18,00 | 21,00 | 25,00 | 35,00 |
| Ogółem | 405 | 22,58 | 5,06 | 0,25 | 11,00 | 19,00 | 22,00 | 26,00 | 41,00 |
| Wing I+II | | | | | | | | | |
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 186 | 71,38 | 13,07 | 0,96 | 44,00 | 62,00 | 70,00 | 81,00 | 108,00 |
| NS | 205 | 69,12 | 12,34 | 0,86 | 38,00 | 60,00 | 68,00 | 77,00 | 106,00 |
| Ogółem | 391 | 70,19 | 12,73 | 0,64 | 38,00 | 61,00 | 68,00 | 78,00 | 108,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

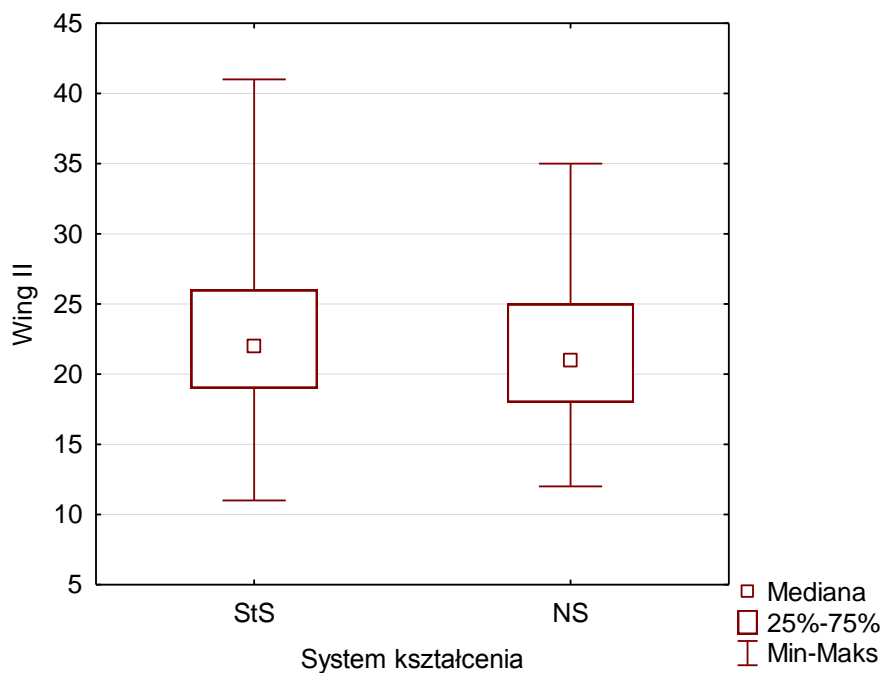
⁸⁴¹ C. Domański, *Testy statystyczne*, s. 144; G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii...*, s. 457, 460-461.

Wykres 36. Pozycyjne statystyki opisowe dla wyników I części testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – obraz graficzny



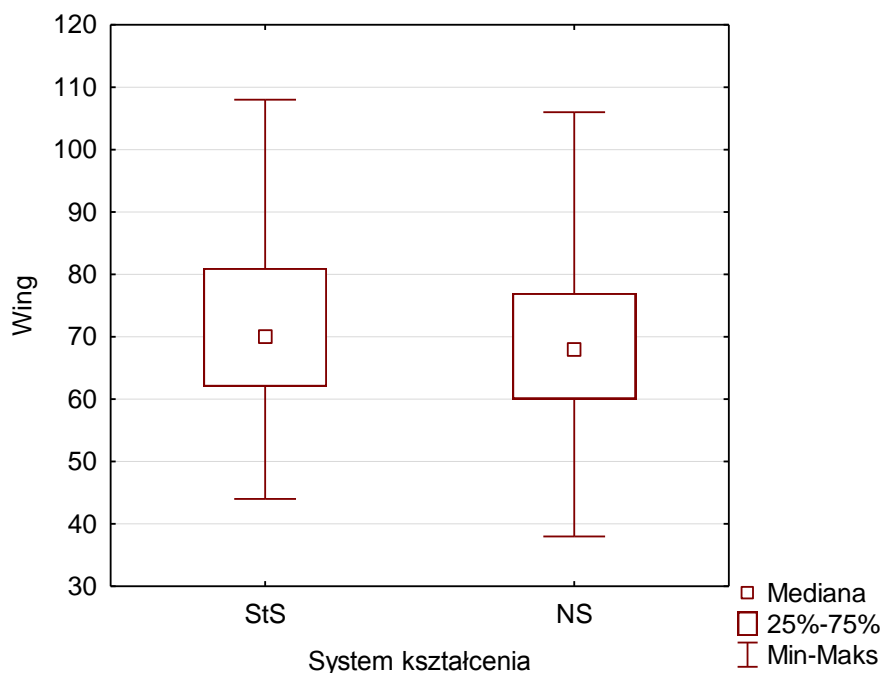
Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 37. Pozycyjne statystyki opisowe dla wyników II części testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – obraz graficzny



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 38. Pozycyjne statystyki opisowe dla wyników całości testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – obraz graficzny



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Tabela 104. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla I, II części oraz całości testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia

| | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|------------------|----------------------|---------------------|------|--------------|-------|------|
| Wing I | 238,8 | 219,0 | 1,60 | 0,110 | 207 | 248 |
| Wing II | 215,0 | 192,5 | 1,93 | 0,054 | 189 | 216 |
| Wing I+II | 206,9 | 186,2 | 1,81 | 0,070 | 186 | 205 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Na podstawie danych zawartych w tabeli 103, jak i w zamieszczonym jej obrazie graficznym (wykresy 36-38), a także na podstawie wyników testu U-Manna Whitneya (tabela 104) należy stwierdzić, iż – choć ukończenie dawnego bądź obecnego systemu kształcenia nie różnicuje w grupie badanych nauczycieli przedszkola wyników testu Winga w sposób statystycznie istotny – **zatem odrzucono w tym przypadku szczegółową hipotezę nr 19** – to jednak **występuje tendencja do różnic (na korzyść dawnego systemu kształcenia nauczycieli)**. Ponieważ rangi dla grupy nauczycieli z ukończonym dawnym systemem kształcenia są wyższe niż w przypadku badanych legitymujących się tylko studiami wyższymi, można ostrożnie wnioskować, że poziom podstawowych zdolności muzycznych będzie w tej grupie wyższy. Na taki stan rzeczy może – zdaniem autora niniejszej dysertacji –

składać się wiele czynników, spośród których najistotniejsze wydają się następujące uwarunkowania:

- w dawnym systemie kształcenia nauczycieli – co omówiono już w części teoretycznej tej pracy – funkcjonowały procedury rekrutacyjne bardzo restrykcyjne w porównaniu do obecnych, obejmujące m. in. weryfikację kandydatów pod kątem posiadania przez nich podstawowych zdolności muzycznych, ponadto realizowane treści muzyczne były znacznie bogatsze niż te zawarte w programach nauczania funkcjonujących obecnie kierunków studiów pedagogicznych – sygnalizowana przez wszystkich badanych mnogość i różnorodność przedmiotów muzycznych, jak też bogactwo form ich realizacji (zwłaszcza zaś rozbudowany aspekt praktyczny)⁸⁴² mogło przyczynić się w jakimś – choć zapewne ograniczonym – zakresie (z uwagi na sygnalizowaną już specyfikę rozwoju zdolności muzycznych) – do pogłębienia tych zdolności bądź też do ich względnej stabilizacji na możliwie wysokim poziomie;
- w czasach funkcjonowania dawnego systemu kształcenia nauczycieli dostępność do gotowych materiałów dydaktycznych – zwłaszcza w porównaniu do sytuacji obecnej – była znikoma, co wprost wymuszało na nauczycielach pewną kreatywność, mobilizując do podejmowania różnorodnych działań – w tym działań o charakterze doskonalenia zawodowego – także w drodze samokształcenia; stąd praca nad jakimkolwiek potrzebnym materiałem muzycznym – w obszarze dowolnej muzycznej aktywności – wymagała dużo większego zaangażowania niż ma to miejsce obecnie;
- potwierdzona wielokrotnymi rozmowami z badanymi znajomość realiów panujących w czasach dostępności dawnego systemu kształcenia pozwala na ostrożne postawienie hipotezy (do ewentualnej weryfikacji w toku odrębnych badań), iż niska dostępność do wytworów kultury masowej – w tym muzycznej – mogła powodować zarówno wzrost aktywności muzycznej społeczeństwa, jak i jej znaczenia (w aspekcie ogólnym, pojmowanym holistycznie) – w wielu rodzinach, z których wywodzą się badani, był zwyczaj uprawiania jakiejś formy muzykowania na żywo; biorąc pod uwagę znaną już nauce rolę wczesnego kontaktu dziecka z muzyką – szczególnie żywą, dziecko bowiem w naturalny sposób dąży do naśladowania najbliższych mu dorosłych – implikacje w postaci – być może – większego zainteresowania muzyką kilka dekad temu, a w związku z tym rozwinięcia podstawowych zdolności

⁸⁴² Źródło: badania własne, liczne rozmowy prowadzone z nauczycielami przedszkola, dyrektorami placówek przedszkolnych oraz innymi osobami posiadającymi wiedzę w tym zakresie (doradcy metodyczni, osoby prowadzące szkolenia dla nauczycieli itp.) w latach 2013-2018.

muzycznych na poziomie nieco wyższym od obecnego w całej populacji wydają się być uzasadnione, choć śmielsze wnioski w tym obszarze domagają się dalszych eksploracji.

6.1.2. Poziom podstawowych zdolności muzycznych badanych nauczycieli przedszkola a tryb ukończonych studiów wyższych

Tryb ukończonych studiów wyższych w akademickim systemie kształcenia nauczycieli wiąże się przede wszystkim z różną liczbą godzin dydaktycznych, przeznaczonych na realizację treści muzycznych – stosunkowo najwięcej jest ich w trybie stacjonarnym, w trybie niestacjonarnym – z oczywistych przyczyn – liczba ta została zredukowana do minimum, umożliwiającego w zasadzie jedynie zasygnalizowanie wybranych wiadomości, nie mówiąc już o ukształtowaniu umiejętności. Trudno też mówić w tym przypadku o systematycznie zaplanowanym i prowadzonym kształceniu słuchu. Jakkolwiek – co już sygnalizowano – zdolności muzyczne u dorosłych są mało plastyczne, tym nie mniej można założyć, że w pewnym (niewielkim) zakresie praca nad nimi – np. w postaci ćwiczeń związanych z poszczególnymi aktywnościami muzycznymi – może przyczynić się do utrwalenia poziomu istniejącego, ewentualnie do nieznacznego jego podniesienia. Powyższe skłoniło do sformułowania odpowiadającej omawianemu czynnikowi różnicującemu szczegółowej hipotezy badawczej nr 19.

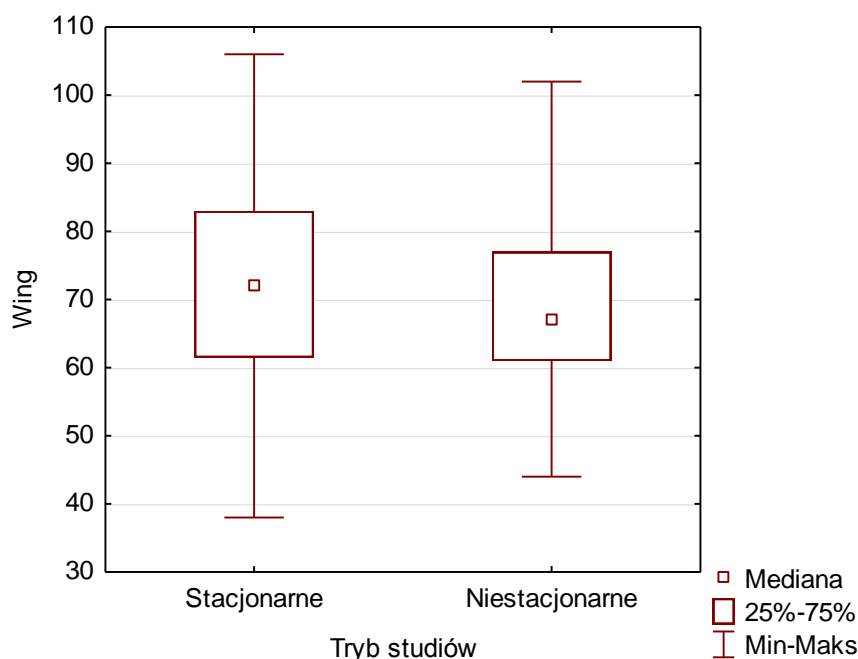
Tryb ukończonych studiów wyższych wyrażono w postaci dwóch zmiennych: **studia stacjonarne** i **niestacjonarne** (zrezygnowano z uwzględnienia stopnia ukończonych studiów, bowiem badani w znacznej części – mimo wielokrotnie powtarzanych instrukcji – nie zawsze zaznaczali właściwy dla swojej sytuacji wariant). Poniżej przedstawiono właściwe statystyki opisowe wraz z ich obrazem graficznym, a także wyniki testu U-Manna Whitneya.

Tabela 105. Statystyki opisowe dla wyników testu Winga uzyskanych przez badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych

| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bł. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
|----------------|-----|---------|------------|----------|-------|-------|---------|-------|--------|
| Stacjonarne | 128 | 72,10 | 13,91 | 1,23 | 38,00 | 61,50 | 72,00 | 83,00 | 106,00 |
| Niestacjonarne | 191 | 69,11 | 11,43 | 0,83 | 44,00 | 61,00 | 67,00 | 77,00 | 102,00 |
| Ogółem | 319 | 70,31 | 12,55 | 0,70 | 38,00 | 61,00 | 68,00 | 79,00 | 106,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 39. Pozycyjne statystyki opisowe wyników testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Tabela 106. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb studiów

| | Średnia ranga Stacjonarne | Średnia ranga Niestacjonarne | Z | p | N Stacjonarne | N Niestacjonarne |
|------|---------------------------|------------------------------|------|--------------|---------------|------------------|
| Wing | 171,9 | 152,0 | 1,88 | 0,060 | 128 | 191 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Przedstawione powyżej wyniki pokazują, że – jakkolwiek **wyniki uzyskane w teście Winga przez nauczycieli, którzy ukończyli studia stacjonarne nie różnią się w sposób statystycznie istotny od wyników tej części grupy badanej, która ukończyła studia niestacjonarne** ($p=0,060$) – to jednak z uwagi na niewielkie przekroczenie progu wartości prawdopodobieństwa obserwowanego ($p>0,05$) **można w ostrożny sposób mówić o tendencji do różnic – na korzyść absolwentów studiów stacjonarnych** (o czym świadczą także wyższe średnie rangi w teście U-Manna Whitneya). Średnia (72,10) i mediana (72,00) wyników absolwentów studiów stacjonarnych jest wyższa niż w przypadku absolwentów studiów niestacjonarnych (odpowiednio 69,11 i 67,00) – choć rezultaty te charakteryzują się także wyższym zróżnicowaniem (niższy wynik najniższy oraz wyższy najwyższy).

Poniżej sprawdzono potencjalne związki pomiędzy trybem ukończonych studiów wyższych a wynikami testu Winga u nauczycieli z dodatkowym kształceniem muzycznym oraz ukończonym systemem kształcenia, w toku którego zdobywali oni kwalifikacje formalne

(wykorzystano test χ^2). Ponieważ tryb ukończonych studiów może być związany zarówno z przebytym systemem kształcenia, jak i z obecnością dodatkowego kształcenia muzycznego sprawdzono, czy są to zmienne niezależne (gdyby okazało się, że są to zmienne niezależne, wówczas rodzaj systemu kształcenia i obecność dodatkowego kształcenia muzycznego nie będą zakłócały związku pomiędzy wynikami testu Winga a trybem ukończonych studiów; w przeciwnym wypadku trzeba będzie wykonać analizę w rozbiciu na odpowiednie podgrupy – np. StS i NS – w celu wykrycia rzeczywistego związku).

Tabela 107. Odsetek osób z dodatkowym kształceniem muzycznym wśród nauczycieli przedszkola badanych testem Winga z podziałem na tryb ukończonych studiów wyższych

| | Dodatkowe kształcenie muzyczne | | |
|-----------------------|---------------------------------------|------------|--------------|
| Tryb studiów | Nie | Tak | Razem |
| Stacjonarne | 106 | 22 | 128 |
| | 82,8% | 17,2% | |
| Niestacjonarne | 164 | 27 | 191 |
| | 85,9% | 14,1% | |
| Ogółem | 270 | 49 | 319 |
| | 84,6% | 15,4% | |
| χ^2 | 0,549 | | |
| p | 0,459 | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Dane zamieszczone w powyższej tabeli 107 ($\chi^2=0,549$; $p=0,459$) świadczą o tym, iż **brak jest podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej o braku istotnych statystycznie różnic pomiędzy odsetkiem osób posiadających dodatkowe kształcenie muzyczne w grupie nauczycieli wychowania przedszkolnego badanej testem Winga, podzielonej ze względu na tryb ukończonych przez nich studiów (tak I, jak i II stopnia), zatem odsetek ten w obu podgrupach jest zbliżony – zmienne tryb studiów i dodatkowe kształcenie muzyczne należy uznać za niezależne.**

Tabela 108. Odsetek osób zdobywających kwalifikacje formalne w starym i nowym systemie wśród nauczycieli przedszkola badanych testem Winga – z podziałem na tryb ukończonych studiów wyższych

| | System kształcenia | | |
|-----------------------|---------------------------|-----------|--------------|
| Tryb studiów | StS | NS | Razem |
| Stacjonarne | 38 | 90 | 128 |
| | 29,7% | 70,3% | |
| Niestacjonarne | 107 | 84 | 191 |
| | 56,0% | 44,0% | |
| Ogółem | 145 | 174 | 319 |
| | 45,5% | 54,5% | |
| χ^2 | 21,435 | | |
| p | 0,000 | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Jak pokazują dane przedstawionych w tabeli 108 ($\chi^2=21,435$; $p=0,00$), za pomocą testu χ^2 odrzucono hipotezę zerową (mówiącą o braku istotnych statystycznie różnic pomiędzy odsetkiem osób zdobywających kwalifikacje formalne w toku starego i nowego systemu kształcenia w grupie nauczycieli przedszkola badanych testem Winga, podzielonej ze względu na tryb ukończonych przez nich studiów wyższych) na rzecz hipotezy alternatywnej – głoszącej, iż różnice te są statystycznie istotne, w związku z czym uznano, że zmienne tryb studiów i system kształcenia są w tym przypadku zmiennymi zależnymi. Z tego powodu zbadano zależności pomiędzy osiągniętymi wynikami testu Winga a stopniem ukończonych studiów wyższych osobno dla podgrupy nauczycieli mających w historii nabywania kwalifikacji formalnych doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia oraz dla tych, którzy ukończyli jedynie system funkcjonujący obecnie (oparty na studiach wyższych z pominięciem szkół typu LP, SN czy KN), do czego wykorzystano nieparametryczny test U-Manna Whitneya.

Tabela 109. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla części I, II i całości testu Winga w podgrupie nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie udziału w dawnym systemie kształcenia (StS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych

| | Średnia ranga Niestacjonarne | Średnia ranga Stacjonarne | Z | p | N Niestacjonarne | N Stacjonarne |
|------------------|---------------------------------|------------------------------|-------|--------------|------------------|---------------|
| Wing I | 74,2 | 90,4 | -1,97 | 0,049 | 115 | 41 |
| Wing II | 68,9 | 87,7 | -2,38 | 0,017 | 107 | 40 |
| Wing I+II | 67,9 | 87,4 | -2,46 | 0,014 | 107 | 38 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

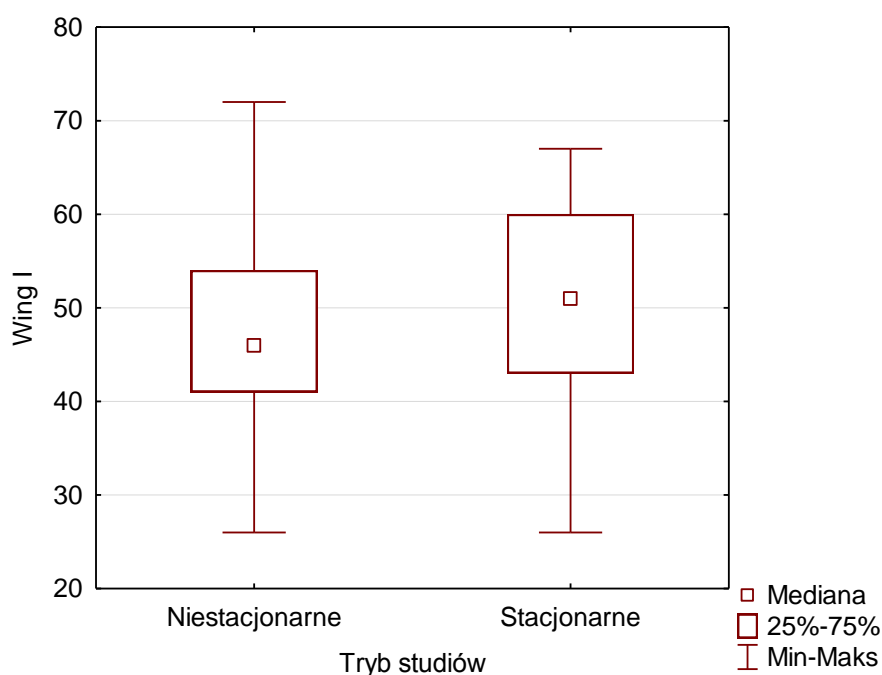
Przedstawione w powyższej tabeli dane pokazują, że w przypadku wszystkich części testu Winga prawdopodobieństwa obserwowane były niższe od założonego progu istotności (0,05), w związku z czym hipotezę zerową odrzucono na rzecz hipotezy alternatywnej – głoszącej, iż **w podgrupie nauczycieli wychowania przedszkolnego uczestniczących w dawnym systemie kształcenia w uzyskanych wynikach tego testu są statystycznie istotne różnice pomiędzy osobami, które ukończyły studia stacjonarne a tymi, którzy ukończyli studia niestacjonarne. Oznacza to, że stosowny wariant szczegółowej hipotezy badawczej nr 19 w tym przypadku został potwierdzony.** Różnice, o których mowa, doprecyzowano przy pomocy ujętych w tabeli 110 statystyk opisowych oraz pozycyjnych, przedstawionych na wykresach 40-42.

Tabela 110. Statystyki opisowe dla części I, II i całości testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS)

| Wing I | | | | | | | | | |
|------------------|-----|---------|------------|----------|-------|-------|---------|-------|--------|
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 41 | 50,20 | 10,51 | 1,64 | 26,00 | 43,00 | 51,00 | 60,00 | 67,00 |
| Niestacjonarne | 115 | 47,25 | 9,14 | 0,85 | 26,00 | 41,00 | 46,00 | 54,00 | 72,00 |
| Ogółem | 156 | 48,03 | 9,57 | 0,77 | 26,00 | 42,00 | 47,00 | 55,50 | 72,00 |
| Wing II | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 40 | 25,30 | 5,67 | 0,90 | 16,00 | 20,00 | 25,00 | 28,50 | 34,00 |
| Niestacjonarne | 107 | 22,84 | 4,84 | 0,47 | 14,00 | 20,00 | 22,00 | 25,00 | 41,00 |
| Ogółem | 147 | 23,51 | 5,18 | 0,43 | 14,00 | 20,00 | 22,00 | 27,00 | 41,00 |
| Wing I+II | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 38 | 76,29 | 14,13 | 2,29 | 46,00 | 66,00 | 77,00 | 87,00 | 95,00 |
| Niestacjonarne | 107 | 70,28 | 12,09 | 1,17 | 44,00 | 62,00 | 68,00 | 78,00 | 102,00 |
| Ogółem | 145 | 71,86 | 12,89 | 1,07 | 44,00 | 63,00 | 70,00 | 82,00 | 102,00 |

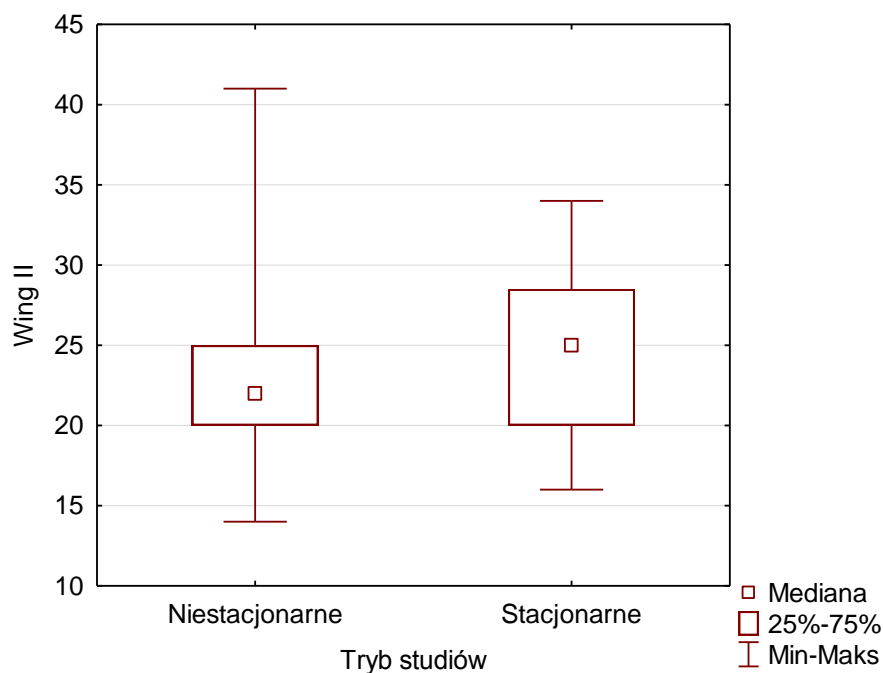
Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 40. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części I testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS)



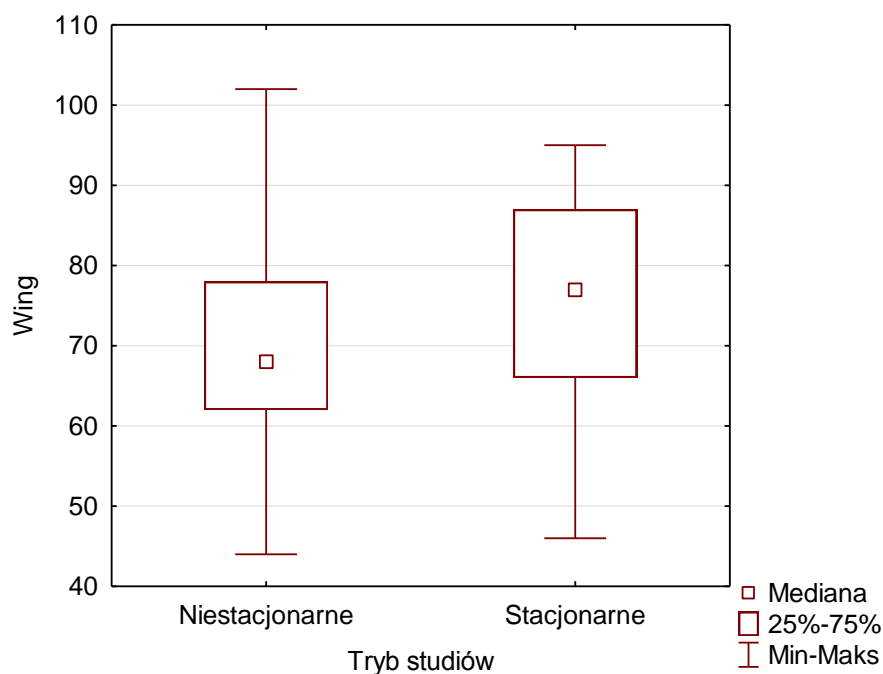
Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 41. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części II testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS)



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 42. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS)



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Przedstawione powyżej dane świadczą o tym, że w **podgrupie nauczycieli przedszkola, którzy zdobywali kwalifikacje formalne w dawnym systemie kształcenia**

(StS) w obu częściach testu Winga oraz w jego całości lepsze rezultaty osiągalni ci badani, którzy uzupełniali swoje wykształcenie w toku studiów stacjonarnych (wyższy wynik średni, mediana oraz trzeci i czwarty kwartył).

Tabela 111. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla części I, II i całości testu Winga w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadali doświadczenia udziału w dawnym systemie kształcenia (NS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych

| | Średnia ranga Niestacjonarne | Średnia ranga Stacjonarne | Z | p | N Niestacjonarne | N Stacjonarne |
|------------------|---------------------------------|------------------------------|-------|-------|------------------|---------------|
| Wing I | 99,8 | 106,8 | -0,85 | 0,398 | 98 | 108 |
| Wing II | 86,7 | 96,8 | -1,29 | 0,197 | 87 | 96 |
| Wing I+II | 82,7 | 92,0 | -1,22 | 0,222 | 84 | 90 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

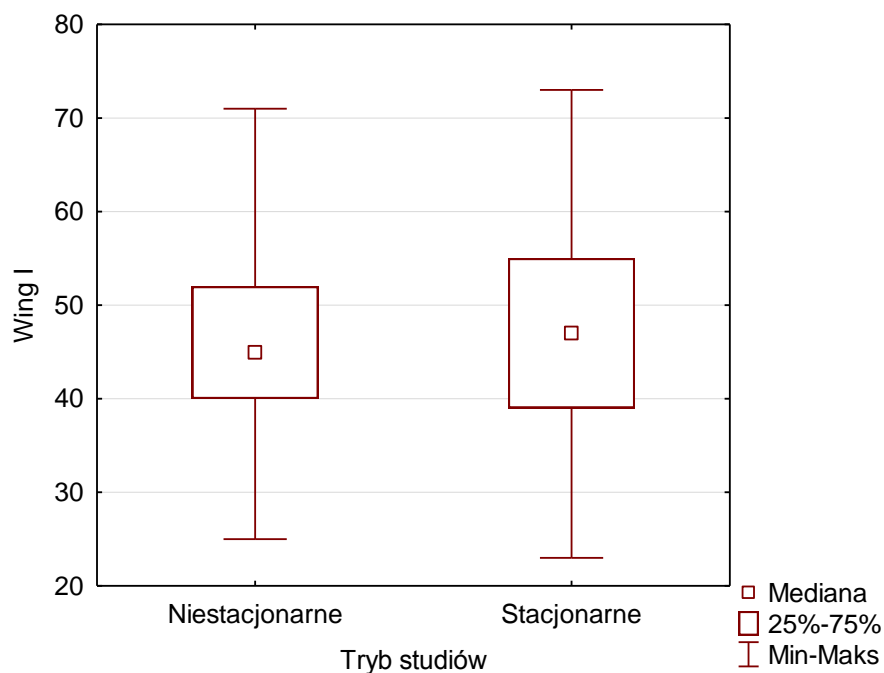
Zamieszczone w powyższej tabeli 111 wyniki testu U-Manna Whitneya wskazują na to, że w podgrupie badanych testem Winga nauczycieli przedszkola, którzy swoje kwalifikacje formalne zdobywali wyłącznie w drodze kształcenia akademickiego (czyli z pominięciem dawnych form kształcenia, jak LP, SN czy KN) pomiędzy wynikami osób będących absolwentami studiów stacjonarnych i niestacjonarnych nie występują statystycznie istotne różnice. Szczegóły przedstawiono przy pomocy ujętych w tabeli 112 statystyk opisowych oraz ich obrazów graficznych, przedstawionych na wykresach 43-45.

Tabela 112. Statystyki opisowe dla części I, II i całości testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola pozbawionych doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS)

| | | | | | | | | | |
|-----------------------|----------|----------------|-------------------|-----------------|-------------|------------|----------------|------------|--------------|
| Wing I | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 108 | 47,03 | 10,49 | 1,01 | 23,00 | 39,00 | 47,00 | 55,00 | 73,00 |
| Niestacjonarne | 98 | 45,99 | 8,81 | 0,89 | 25,00 | 40,00 | 45,00 | 52,00 | 71,00 |
| Ogółem | 206 | 46,53 | 9,72 | 0,68 | 23,00 | 39,00 | 46,00 | 53,00 | 73,00 |
| Wing II | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 96 | 22,34 | 5,27 | 0,54 | 12,00 | 18,00 | 22,00 | 26,00 | 34,00 |
| Niestacjonarne | 87 | 21,22 | 3,92 | 0,42 | 13,00 | 18,00 | 21,00 | 24,00 | 30,00 |
| Ogółem | 183 | 21,81 | 4,70 | 0,35 | 12,00 | 18,00 | 21,00 | 25,00 | 34,00 |
| Wing I+II | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 90 | 70,33 | 13,51 | 1,42 | 38,00 | 60,00 | 69,00 | 79,00 | 106,00 |
| Niestacjonarne | 84 | 67,62 | 10,40 | 1,14 | 49,00 | 60,00 | 66,00 | 74,50 | 100,00 |
| Ogółem | 174 | 69,02 | 12,15 | 0,92 | 38,00 | 60,00 | 67,00 | 77,00 | 106,00 |

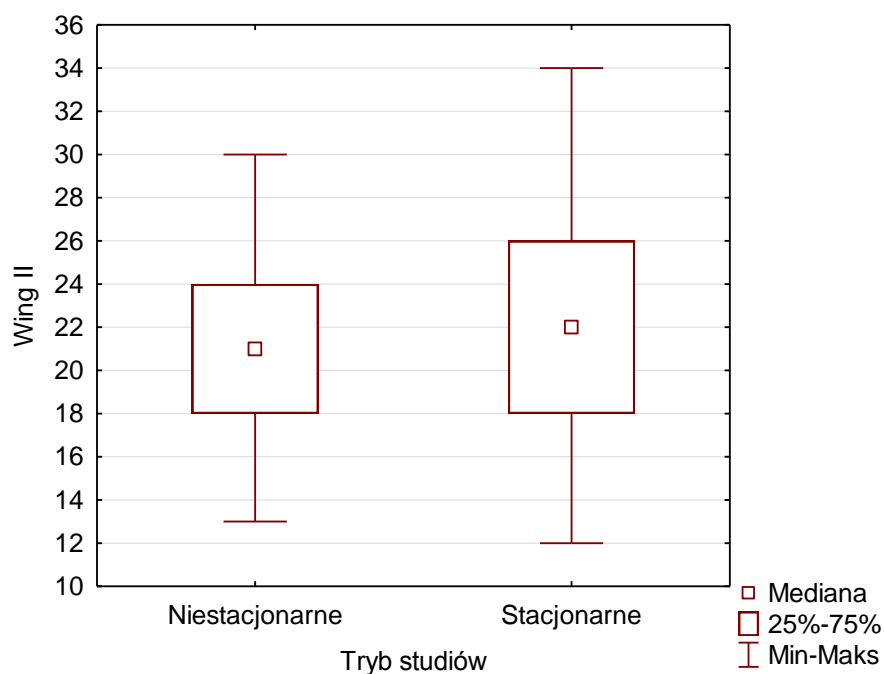
Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 43. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części I testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola pozbawionych doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS)



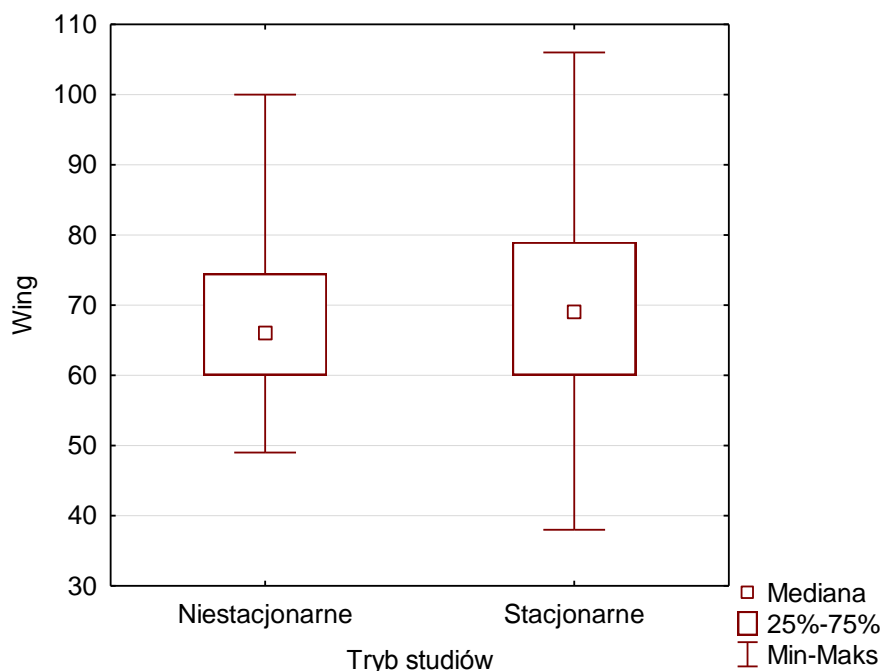
Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 44. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części II testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola pozbawionych doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS)



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 45. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola pozbawionych doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS)



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Dane zamieszczone w powyższej tabeli oraz przedstawione na wykresach pokazują, że w podgrupie badanych testem Winga nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy swoje kwalifikacje formalne zdobywali wyłącznie w drodze kształcenia akademickiego (czyli z pominięciem dawnych form kształcenia, jak LP, SN czy KN) nieznacznie wyższe rezultaty – choć w sposób statystycznie nieistotny - osiągnęły osoby, które uzupełniały swoje wykształcenie w drodze studiów stacjonarnych (dotyczy to zarówno części I tego testu – tzw. wersji uproszczonej – jak części II oraz całości; dotyczy to wartości średniej, mediany, trzeciego kwartyla oraz maksimum); tym nie mniej odrzucono w tym przypadku stosowny dla badanego obszaru wariant szczegółowej hipotezy badawczej nr 19.

Analizując otrzymane wyniki badań można dojść do wniosku, że – generalnie – osoby kształcące się w toku studiów stacjonarnych – gdzie czasu przeznaczonego na realizację wszystkich treści, w tym treści muzycznych, jest znacznie więcej, niż w trybie niestacjonarnym – osiągały wyższe wyniki w teście Winga, przy czym w przypadku badanych posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) różnice te okazały się statystycznie istotne, zaś u respondentów wykształconych w nowym systemie (NS) istotności takiej nie wykazano. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być – w opinii autora – fakt, że obecnie niemal wszędzie odeszło się od weryfikacji uzdolnień muzycznych kandydatów na nauczycieli. Nasuwa się refleksja, iż warto byłoby taką

weryfikację przywrócić – jeśli nawet nie celem całkowitego wyeliminowania z zawodu osób o niskim potencjale muzycznym, to po to, aby móc możliwie wcześniej wskazać osoby o wysokich zdolnościach, które można by było w większym stopniu ukierunkować na przygotowanie do roli edukatorów muzycznych najmłodszych. Aby zaś było możliwe w pełni skuteczne rozwijanie podstawowych zdolności muzycznych, należałoby – zgodnie z prawidłowościami rządzącymi rozwojem tych cech – właściwie prowadzić systematyczne zajęcia umuzykalniająco-artystyczne począwszy od przedszkola, zwiększyć liczbę godzin muzyki w szkole podstawowej oraz wprowadzić do każdej szkoły średniej (choćby nawet w formie fakultetu), ponadto zaoferować dzieciom, młodzieży i studentom wachlarz różnorodnych, atrakcyjnych zajęć umuzykalniających, a także istotnie zwiększyć nie tylko wymiar godzin, ale i ofertę przedmiotów muzycznych w toku studiów pedagogicznych.

6.1.3. Poziom podstawowych zdolności muzycznych badanych nauczycieli przedszkola a dodatkowe kształcenie muzyczne

Dodatkowe kształcenie muzyczne rozumiane jest w niniejszej dysertacji jako obecność doświadczenia uczestnictwa w zajęciach z zakresu szeroko pojmowanej muzyki – w szczególności zaś w zakresie gry na instrumencie – poza lekcjami w szkolnictwie powszechnym – zarówno w systemie sformalizowanym (państwowa szkoła muzyczna I i II stopnia oraz akademie muzyczne lub studia równorzędne), jak i nieformalnych (np. lekcje prywatne, zajęcia w domu kultury itp.). Biorąc pod uwagę odległe miejsce muzyki w hierarchii przedmiotów realizowanych w szkole podstawowej i nieomal brak tego przedmiotu w szkole średniej, występowanie dodatkowego kształcenia muzycznego w wywiadzie – choćby niekompletnego i nieformalnego – wydaje się potencjalnie ważne z punktu widzenia tematyki tu poruszanej, może bowiem świadczyć zarówno o wyższym poziomie podstawowych zdolności muzycznych, jak i o postawie promuzycznej takich badanych. Uwzględnienie w prezentowanych badaniach czynnika różnicującego, jakim jest dodatkowe kształcenie muzyczne, może sugerować podjęcie pewnych działań systemowych, zmierzających do objęcia szerokim wachlarzem fakultatywnych zajęć muzycznych możliwie szerokich kręgów dzieci, młodzieży i studentów, co wydaje się postulatem ze wszech miar słusznym.

Obecność **dodatkowego kształcenia muzycznego** okazała się – zgodnie z oczekiwaniami – istotnym czynnikiem różnicującym wyniki obu części testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola, co pokazano w tabeli 113 zawierającej wartości statystyk opisowych dla tej zmiennej, jak również stosowne wykresy.

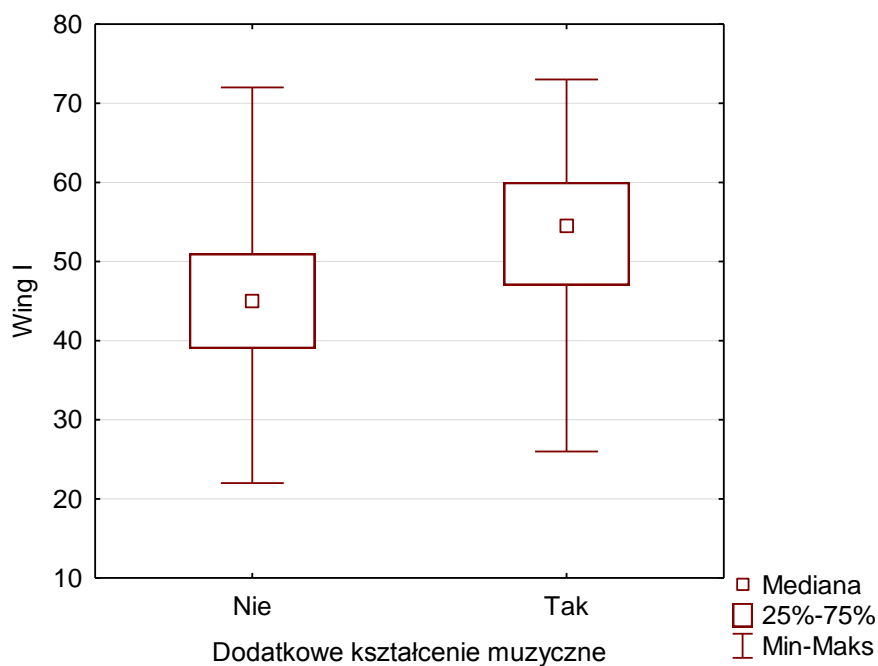
Tabela 113. Statystyki opisowe dla wyników poszczególnych części testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego

| Wing I | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----|---------|------------------------|------------------|-------|-------|---------|-------|--------|
| Dodatkowe kształcenie muzyczne | N | Średnia | Odchylenie standardowe | Błąd standardowy | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Nie | 389 | 45,69 | 9,54 | 0,48 | 22,00 | 39,00 | 45,00 | 51,00 | 72,00 |
| Tak | 66 | 53,23 | 9,84 | 1,21 | 26,00 | 47,00 | 54,50 | 60,00 | 73,00 |
| Ogółem | 455 | 46,78 | 9,93 | 0,47 | 22,00 | 40,00 | 46,00 | 54,00 | 73,00 |
| Wing II | | | | | | | | | |
| Dodatkowe kształcenie muzyczne | N | Średnia | Odchylenie standardowe | Błąd standardowy | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Nie | 342 | 22,26 | 4,98 | 0,27 | 11,00 | 19,00 | 21,00 | 25,00 | 41,00 |
| Tak | 63 | 24,30 | 5,17 | 0,65 | 15,00 | 20,00 | 24,00 | 28,00 | 34,00 |
| Ogółem | 405 | 22,58 | 5,06 | 0,25 | 11,00 | 19,00 | 22,00 | 26,00 | 41,00 |
| Wing I+II | | | | | | | | | |
| Dodatkowe kształcenie muzyczne | N | Średnia | Odchylenie standardowe | Błąd standardowy | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Nie | 329 | 68,85 | 12,20 | 0,67 | 38,00 | 60,00 | 67,00 | 76,00 | 108,00 |
| Tak | 62 | 77,32 | 13,16 | 1,67 | 49,00 | 67,00 | 78,00 | 87,00 | 104,00 |
| Ogółem | 391 | 70,19 | 12,73 | 0,64 | 38,00 | 61,00 | 68,00 | 78,00 | 108,00 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

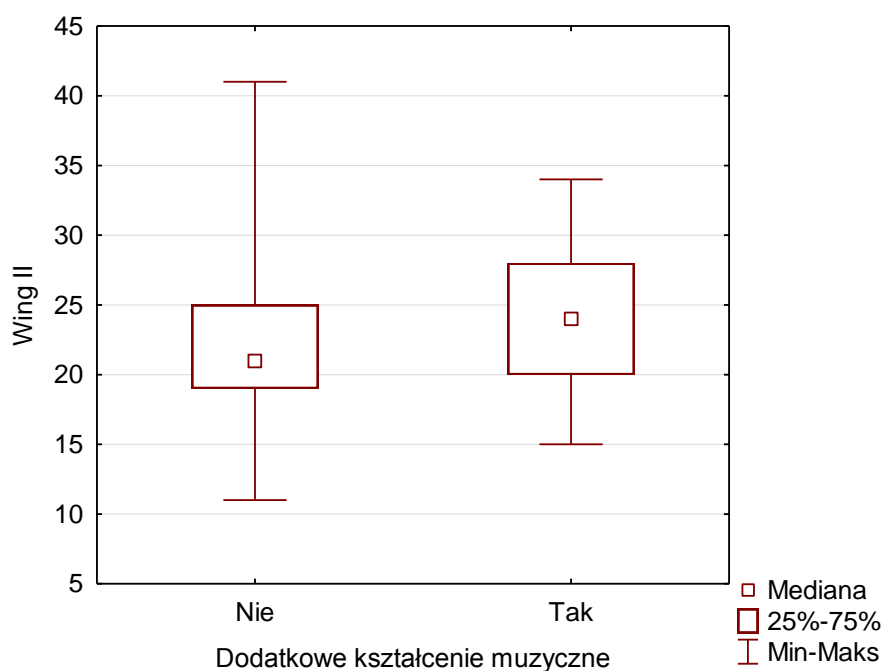
Jak pokazano w powyższej tabeli, a także na poniższych wykresach, nauczyciele wykazujący obecność dodatkowego kształcenia muzycznego osiągnęli w obu częściach testu Winga wyniki wyższe niż miało to miejsce w przypadku pedagogów pozbawionych takiego dodatkowego kształcenia, co można tłumaczyć po części wstępną weryfikacją podstawowych zdolności muzycznych w przypadku państwowych szkół muzycznych, ale też prawdopodobnie wyższym poziomem tych zdolności wśród osób wykazujących zainteresowania muzyczne na tyle intensywne, by podjąć próbę jakiegokolwiek kształcenia w tym zakresie. Największe różnice odnotowano w wynikach I części testu Winga – tu średnia pedagogów z dodatkowym kształceniem muzycznym w wywiadzie była wyższa od średniej pozostałych o 7,54 pkt., wyższe były również wartości minimalne (26,00) i maksymalne (73,00 – tu wartość wyższa tylko o 1 punkt), a także mediana (54,50) oraz pierwszy (47,00) i trzeci kwartył (60,00). Różnice w wynikach II części testu Winga były mniejsze, choć także wypadły na korzyść osób z dodatkowym kształceniem muzycznym (poza wartością maksymalną, która w tym przypadku była niższa niż u badanych bez dodatkowego kształcenia muzycznego: 34<41).

Wykres 46. Pozycyjne statystyki opisowe wyników I części testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego



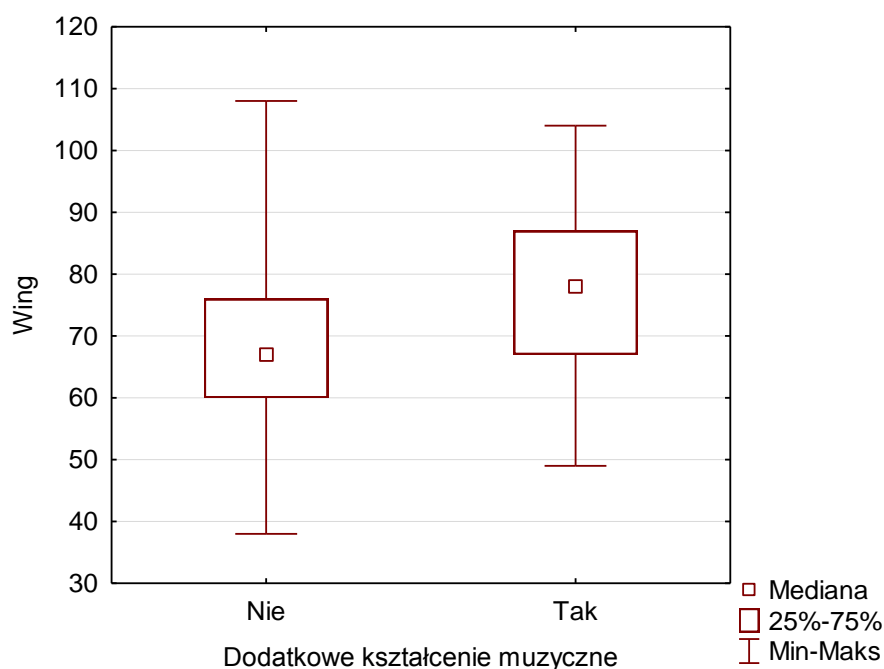
Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 47. Pozycyjne statystyki opisowe wyników II części testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Wykres 48. Pozycyjne statystyki opisowe wyników całości testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego



Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Relację pomiędzy wynikami testu Winga a obecnością dodatkowego kształcenia muzycznego sprawdzono przy pomocy testu U-Manna Whitneya, co pokazano w tabeli 114.

Tabela 114. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na dodatkowe kształcenie muzyczne

| | Brak dodatkowego kształcenia muzycznego – średnia ranga | Dodatkowe kształcenie muzyczne – średnia ranga | Z | p | N (brak dod. kształt. muz.) | N (dod. kształt. muz.) |
|-----------|---|--|-------|-------|-----------------------------|------------------------|
| Wing I | 213,5 | 313,4 | -5,71 | 0,000 | 389 | 66 |
| Wing II | 196,0 | 241,0 | -2,81 | 0,005 | 342 | 63 |
| Wing I+II | 184,4 | 257,6 | -4,68 | 0,000 | 329 | 62 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Jak widać z danych zawartych w powyższej tabeli, dla wszystkich części testu Winga prawdopodobieństwo obserwowane p nie przekracza wartości 0,05, a więc należy odrzucić hipotezę zerową na rzecz hipotezy alternatywnej, zatem można wnioskować, że wyniki uzyskane przez nauczycieli bez dodatkowego kształcenia muzycznego i z dodatkowym kształceniem muzycznym nie pochodzą z tej samej populacji, czyli – innymi słowy – są istotne różnice w wynikach dla analizowanych zmiennych. Pozwala to na sformułowanie wniosku, iż **wyniki osiągnięte we wszystkich częściach testu Winga przez nauczycieli**

z dodatkowym kształceniem muzycznym są istotnie wyższe od rezultatów tej części badanych pedagogów, którzy nie posiadają takiego przygotowania – w związku z czym przyjęto tu stosowny wariant szczegółowej hipotezy badawczej nr 19.

W świetle powyższego nasuwa się wniosek, iż – jako, że w wynikach opisanych badań osoby posiadające doświadczenie obecności dodatkowego kształcenia muzycznego charakteryzują się istotnie wyższym poziomem podstawowych zdolności muzycznych – należałoby w sposób systemowy wykorzystać potencjał ich potencjał jako bardziej predysponowanych do roli edukatorów muzycznych dziecka młodszego. Można by to uczynić rozpoznając takie osoby podczas rekrutacji na studia pedagogiczne, następnie kształcąc w oparciu o program zawierający rozszerzone treści muzyczne.

6.1.4. Wyniki testu Winga badanych nauczycieli przedszkola – normy próby na tle norm ogólnopolskich

Osobną – aczkolwiek w opinii autora istotną kwestią – jest odniesienie uzyskanych w poszczególnych grupach badanych wyników osiągniętych w teście Winga do norm ogólnopolskich, jak też obliczenie własnych norm dla górnośląskich nauczycieli przedszkola, co podnosi wartość diagnostyczną prezentowanych dociekań, a także pozwala na szersze wykorzystanie otrzymanych rezultatów w dalszych eksploracjach badawczych. Normy to przekształcone w procesie standaryzacji wyniki, oparte na odpowiednio licznej grupie odniesienia⁸⁴³. Pozwalają one spojrzeć na wynik konkretnego uczestnika badań przez pryzmat wyniku grupy, do której należy badany, i na umiejscowienie konkretnego przypadku na tle rezultatów danej grupy.

Za przykładem przytaczanego już podręcznika do polskiej wersji testu Winga obliczono dla tego narzędzia normy stenowe i centylowe dla poszczególnych grup badanych, z podziałem na podgrupy:

- cała próba (bez względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego);
- osoby z dodatkowym kształceniem muzycznym (jako, że osób tych było stosunkowo niewiele, normy te należy traktować umownie – precyzyjne ustalenie takich norm wymaga w tym przypadku przeprowadzenia dodatkowych badań);
- osoby bez dodatkowego kształcenia muzycznego.

Poniżej – w tabelach 115-123 – przedstawiono normy dla wyników testu Winga w całej grupie badanych nauczycieli przedszkola, dotyczące osób z grupy wiekowej >25 lat.

⁸⁴³ G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii...*, s. 505.

Tabela 115. Normy dla I części Testu Winga dla całej badanej grupy nauczycieli przedszkola

| Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten |
|--------------|--------|------|--------------|--------|------|
| 0 | | 1 | 41 | 28 | 4 |
| 1 | | 1 | 42 | 32 | 4 |
| 2 | | 1 | 43 | 37 | 5 |
| 3 | | 1 | 44 | 40 | 5 |
| 4 | | 1 | 45 | 44 | 5 |
| 5 | | 1 | 46 | 49 | 5 |
| 6 | | 1 | 47 | 54 | 5 |
| 7 | | 1 | 48 | 58 | 6 |
| 8 | | 1 | 49 | 62 | 6 |
| 9 | | 1 | 50 | 65 | 6 |
| 10 | | 1 | 51 | 67 | 6 |
| 11 | | 1 | 52 | 69 | 6 |
| 12 | | 1 | 53 | 73 | 7 |
| 13 | | 1 | 54 | 75 | 7 |
| 14 | | 1 | 55 | 78 | 7 |
| 15 | | 1 | 56 | 81 | 7 |
| 16 | | 1 | 57 | 84 | 7 |
| 17 | | 1 | 58 | 85 | 8 |
| 18 | | 1 | 59 | 87 | 8 |
| 19 | | 1 | 60 | 90 | 8 |
| 20 | | 1 | 61 | 92 | 8 |
| 21 | | 1 | 62 | 93 | 8 |
| 22 | | 1 | 63 | 94 | 9 |
| 23 | | 1 | 64 | 95 | 9 |
| 24 | | 1 | 65 | 95 | 9 |
| 25 | | 1 | 66 | 96 | 9 |
| 26 | 1 | 1 | 67 | 97 | 10 |
| 27 | 1 | 1 | 68 | 97 | 10 |
| 28 | 2 | 1 | 69 | 98 | 10 |
| 29 | 2 | 2 | 70 | 99 | 10 |
| 30 | 3 | 2 | 71 | 99 | 10 |
| 31 | 3 | 2 | 72 | 100 | 10 |
| 32 | 4 | 2 | 73 | 100 | 10 |
| 33 | 5 | 2 | 74 | 100 | 10 |
| 34 | 7 | 3 | 75 | 100 | 10 |
| 35 | 10 | 3 | 76 | 100 | 10 |
| 36 | 13 | 3 | 77 | 100 | 10 |
| 37 | 14 | 3 | 78 | 100 | 10 |
| 38 | 18 | 4 | 79 | 100 | 10 |
| 39 | 22 | 4 | 80 | 100 | 10 |
| 40 | 26 | 4 | | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Tabela 116. Normy dla II części Testu Winga dla całej badanej grupy nauczycieli przedszkola

| Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten |
|--------------|--------|------|--------------|--------|------|
| 0 | | 1 | 29 | 90 | 8 |
| 1 | | 1 | 30 | 92 | 8 |
| 2 | | 1 | 31 | 93 | 9 |
| 3 | | 1 | 32 | 94 | 9 |
| 4 | | 1 | 33 | 97 | 9 |
| 5 | | 1 | 34 | 99 | 10 |
| 6 | | 1 | 35 | 99 | 10 |
| 7 | | 1 | 36 | 99 | 10 |
| 8 | | 1 | 37 | 99 | 10 |
| 9 | | 1 | 38 | 100 | 10 |
| 10 | | 1 | 39 | 100 | 10 |
| 11 | | 1 | 40 | 100 | 10 |
| 12 | 1 | 1 | 41 | 100 | 10 |
| 13 | 2 | 2 | 42 | 100 | 10 |
| 14 | 3 | 2 | 43 | 100 | 10 |
| 15 | 5 | 3 | 44 | 100 | 10 |
| 16 | 9 | 3 | 45 | 100 | 10 |
| 17 | 14 | 3 | 46 | 100 | 10 |
| 18 | 22 | 4 | 47 | 100 | 10 |
| 19 | 29 | 4 | 48 | 100 | 10 |
| 20 | 37 | 4 | 49 | 100 | 10 |
| 21 | 48 | 5 | 50 | 100 | 10 |
| 22 | 56 | 5 | 51 | 100 | 10 |
| 23 | 61 | 6 | 52 | 100 | 10 |
| 24 | 68 | 6 | 53 | 100 | 10 |
| 25 | 73 | 6 | 54 | 100 | 10 |
| 26 | 78 | 7 | 55 | 100 | 10 |
| 27 | 83 | 7 | 56 | 100 | 10 |
| 28 | 87 | 8 | | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Tabela 117. Normy dla wyniku ogólnego Testu Winga dla całej badanej grupy nauczycieli przedszkola

| Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten |
|--------------|--------|------|--------------|--------|------|--------------|--------|------|
| 0 | | 1 | 46 | 1 | 2 | 92 | 94 | 9 |
| 1 | | 1 | 47 | 2 | 2 | 93 | 95 | 9 |
| 2 | | 1 | 48 | 2 | 2 | 94 | 95 | 9 |
| 3 | | 1 | 49 | 3 | 2 | 95 | 97 | 9 |
| 4 | | 1 | 50 | 4 | 2 | 96 | 97 | 10 |
| 5 | | 1 | 51 | 4 | 2 | 97 | 97 | 10 |
| 6 | | 1 | 52 | 6 | 3 | 98 | 98 | 10 |
| 7 | | 1 | 53 | 7 | 3 | 99 | 98 | 10 |
| 8 | | 1 | 54 | 10 | 3 | 100 | 98 | 10 |
| 9 | | 1 | 55 | 11 | 3 | 101 | 98 | 10 |
| 10 | | 1 | 56 | 15 | 3 | 102 | 99 | 10 |
| 11 | | 1 | 57 | 17 | 3 | 103 | 99 | 10 |
| 12 | | 1 | 58 | 17 | 4 | 104 | 99 | 10 |
| 13 | | 1 | 59 | 21 | 4 | 105 | 99 | 10 |
| 14 | | 1 | 60 | 23 | 4 | 106 | 100 | 10 |
| 15 | | 1 | 61 | 26 | 4 | 107 | 100 | 10 |
| 16 | | 1 | 62 | 29 | 4 | 108 | 100 | 10 |
| 17 | | 1 | 63 | 34 | 4 | 109 | 100 | 10 |
| 18 | | 1 | 64 | 37 | 5 | 110 | 100 | 10 |
| 19 | | 1 | 65 | 41 | 5 | 111 | 100 | 10 |
| 20 | | 1 | 66 | 44 | 5 | 112 | 100 | 10 |
| 21 | | 1 | 67 | 47 | 5 | 113 | 100 | 10 |
| 22 | | 1 | 68 | 50 | 5 | 114 | 100 | 10 |
| 23 | | 1 | 69 | 53 | 5 | 115 | 100 | 10 |
| 24 | | 1 | 70 | 54 | 5 | 116 | 100 | 10 |
| 25 | | 1 | 71 | 58 | 6 | 117 | 100 | 10 |
| 26 | | 1 | 72 | 60 | 6 | 118 | 100 | 10 |
| 27 | | 1 | 73 | 63 | 6 | 119 | 100 | 10 |
| 28 | | 1 | 74 | 67 | 6 | 120 | 100 | 10 |
| 29 | | 1 | 75 | 69 | 6 | 121 | 100 | 10 |
| 30 | | 1 | 76 | 70 | 6 | 122 | 100 | 10 |
| 31 | | 1 | 77 | 72 | 7 | 123 | 100 | 10 |
| 32 | | 1 | 78 | 75 | 7 | 124 | 100 | 10 |
| 33 | | 1 | 79 | 77 | 7 | 125 | 100 | 10 |
| 34 | | 1 | 80 | 79 | 7 | 126 | 100 | 10 |
| 35 | | 1 | 81 | 80 | 7 | 127 | 100 | 10 |
| 36 | | 1 | 82 | 82 | 7 | 128 | 100 | 10 |
| 37 | | 1 | 83 | 84 | 8 | 129 | 100 | 10 |
| 38 | | 1 | 84 | 86 | 8 | 130 | 100 | 10 |
| 39 | | 1 | 85 | 87 | 8 | 131 | 100 | 10 |
| 40 | | 1 | 86 | 89 | 8 | 132 | 100 | 10 |
| 41 | | 1 | 87 | 91 | 8 | 133 | 100 | 10 |
| 42 | | 1 | 88 | 92 | 8 | 134 | 100 | 10 |
| 43 | | 1 | 89 | 92 | 8 | 135 | 100 | 10 |
| 44 | 1 | 1 | 90 | 92 | 9 | 136 | 100 | 10 |
| 45 | 1 | 2 | 91 | 93 | 9 | | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Tabela 118. Normy dla I części Testu Winga dla badanych nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego

| Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten |
|--------------|--------|------|--------------|--------|------|
| 0 | | 1 | 41 | 31 | 4 |
| 1 | | 1 | 42 | 35 | 5 |
| 2 | | 1 | 43 | 40 | 5 |
| 3 | | 1 | 44 | 44 | 5 |
| 4 | | 1 | 45 | 49 | 5 |
| 5 | | 1 | 46 | 54 | 5 |
| 6 | | 1 | 47 | 59 | 6 |
| 7 | | 1 | 48 | 63 | 6 |
| 8 | | 1 | 49 | 66 | 6 |
| 9 | | 1 | 50 | 70 | 6 |
| 10 | | 1 | 51 | 72 | 6 |
| 11 | | 1 | 52 | 74 | 7 |
| 12 | | 1 | 53 | 78 | 7 |
| 13 | | 1 | 54 | 79 | 7 |
| 14 | | 1 | 55 | 82 | 7 |
| 15 | | 1 | 56 | 84 | 8 |
| 16 | | 1 | 57 | 87 | 8 |
| 17 | | 1 | 58 | 88 | 8 |
| 18 | | 1 | 59 | 90 | 8 |
| 19 | | 1 | 60 | 92 | 8 |
| 20 | | 1 | 61 | 94 | 9 |
| 21 | | 1 | 62 | 95 | 9 |
| 22 | | 1 | 63 | 95 | 9 |
| 23 | | 1 | 64 | 96 | 9 |
| 24 | | 1 | 65 | 96 | 9 |
| 25 | | 1 | 66 | 96 | 10 |
| 26 | 1 | 1 | 67 | 98 | 10 |
| 27 | 1 | 1 | 68 | 98 | 10 |
| 28 | 2 | 2 | 69 | 98 | 10 |
| 29 | 2 | 2 | 70 | 99 | 10 |
| 30 | 3 | 2 | 71 | 99 | 10 |
| 31 | 3 | 2 | 72 | 100 | 10 |
| 32 | 4 | 2 | 73 | 100 | 10 |
| 33 | 5 | 3 | 74 | 100 | 10 |
| 34 | 8 | 3 | 75 | 100 | 10 |
| 35 | 11 | 3 | 76 | 100 | 10 |
| 36 | 14 | 3 | 77 | 100 | 10 |
| 37 | 15 | 3 | 78 | 100 | 10 |
| 38 | 20 | 4 | 79 | 100 | 10 |
| 39 | 25 | 4 | 80 | 100 | 10 |
| 40 | 29 | 4 | | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Tabela 119. Normy dla II części Testu Winga dla badanych nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego

| Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten |
|--------------|--------|------|--------------|--------|------|
| 0 | | 1 | 29 | 92 | 8 |
| 1 | | 1 | 30 | 93 | 9 |
| 2 | | 1 | 31 | 94 | 9 |
| 3 | | 1 | 32 | 95 | 9 |
| 4 | | 1 | 33 | 97 | 10 |
| 5 | | 1 | 34 | 99 | 10 |
| 6 | | 1 | 35 | 99 | 10 |
| 7 | | 1 | 36 | 99 | 10 |
| 8 | | 1 | 37 | 99 | 10 |
| 9 | | 1 | 38 | 100 | 10 |
| 10 | | 1 | 39 | 100 | 10 |
| 11 | | 1 | 40 | 100 | 10 |
| 12 | 1 | 1 | 41 | 100 | 10 |
| 13 | 2 | 2 | 42 | 100 | 10 |
| 14 | 4 | 2 | 43 | 100 | 10 |
| 15 | 5 | 3 | 44 | 100 | 10 |
| 16 | 10 | 3 | 45 | 100 | 10 |
| 17 | 16 | 3 | 46 | 100 | 10 |
| 18 | 22 | 4 | 47 | 100 | 10 |
| 19 | 30 | 4 | 48 | 100 | 10 |
| 20 | 39 | 5 | 49 | 100 | 10 |
| 21 | 51 | 5 | 50 | 100 | 10 |
| 22 | 59 | 5 | 51 | 100 | 10 |
| 23 | 64 | 6 | 52 | 100 | 10 |
| 24 | 70 | 6 | 53 | 100 | 10 |
| 25 | 76 | 7 | 54 | 100 | 10 |
| 26 | 80 | 7 | 55 | 100 | 10 |
| 27 | 85 | 7 | 56 | 100 | 10 |
| 28 | 89 | 8 | | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Tabela 120. Normy dla wyniku ogólnego Testu Winga dla grupy badanych nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego

| Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten |
|--------------|--------|------|--------------|--------|------|--------------|--------|------|
| 0 | | 1 | 46 | 2 | 2 | 92 | 95 | 9 |
| 1 | | 1 | 47 | 2 | 2 | 93 | 96 | 9 |
| 2 | | 1 | 48 | 2 | 2 | 94 | 96 | 10 |
| 3 | | 1 | 49 | 3 | 2 | 95 | 98 | 10 |
| 4 | | 1 | 50 | 4 | 2 | 96 | 98 | 10 |
| 5 | | 1 | 51 | 5 | 3 | 97 | 98 | 10 |
| 6 | | 1 | 52 | 6 | 3 | 98 | 98 | 10 |
| 7 | | 1 | 53 | 7 | 3 | 99 | 98 | 10 |
| 8 | | 1 | 54 | 11 | 3 | 100 | 99 | 10 |
| 9 | | 1 | 55 | 12 | 3 | 101 | 99 | 10 |
| 10 | | 1 | 56 | 16 | 3 | 102 | 99 | 10 |
| 11 | | 1 | 57 | 19 | 4 | 103 | 99 | 10 |
| 12 | | 1 | 58 | 19 | 4 | 104 | 99 | 10 |
| 13 | | 1 | 59 | 23 | 4 | 105 | 99 | 10 |
| 14 | | 1 | 60 | 25 | 4 | 106 | 100 | 10 |
| 15 | | 1 | 61 | 29 | 4 | 107 | 100 | 10 |
| 16 | | 1 | 62 | 32 | 4 | 108 | 100 | 10 |
| 17 | | 1 | 63 | 37 | 5 | 109 | 100 | 10 |
| 18 | | 1 | 64 | 40 | 5 | 110 | 100 | 10 |
| 19 | | 1 | 65 | 44 | 5 | 111 | 100 | 10 |
| 20 | | 1 | 66 | 48 | 5 | 112 | 100 | 10 |
| 21 | | 1 | 67 | 51 | 5 | 113 | 100 | 10 |
| 22 | | 1 | 68 | 54 | 5 | 114 | 100 | 10 |
| 23 | | 1 | 69 | 58 | 6 | 115 | 100 | 10 |
| 24 | | 1 | 70 | 59 | 6 | 116 | 100 | 10 |
| 25 | | 1 | 71 | 62 | 6 | 117 | 100 | 10 |
| 26 | | 1 | 72 | 65 | 6 | 118 | 100 | 10 |
| 27 | | 1 | 73 | 68 | 6 | 119 | 100 | 10 |
| 28 | | 1 | 74 | 72 | 6 | 120 | 100 | 10 |
| 29 | | 1 | 75 | 74 | 7 | 121 | 100 | 10 |
| 30 | | 1 | 76 | 76 | 7 | 122 | 100 | 10 |
| 31 | | 1 | 77 | 77 | 7 | 123 | 100 | 10 |
| 32 | | 1 | 78 | 79 | 7 | 124 | 100 | 10 |
| 33 | | 1 | 79 | 81 | 7 | 125 | 100 | 10 |
| 34 | | 1 | 80 | 83 | 7 | 126 | 100 | 10 |
| 35 | | 1 | 81 | 84 | 7 | 127 | 100 | 10 |
| 36 | | 1 | 82 | 86 | 8 | 128 | 100 | 10 |
| 37 | | 1 | 83 | 87 | 8 | 129 | 100 | 10 |
| 38 | | 1 | 84 | 88 | 8 | 130 | 100 | 10 |
| 39 | | 1 | 85 | 90 | 8 | 131 | 100 | 10 |
| 40 | | 1 | 86 | 92 | 8 | 132 | 100 | 10 |
| 41 | | 1 | 87 | 93 | 8 | 133 | 100 | 10 |
| 42 | | 1 | 88 | 94 | 9 | 134 | 100 | 10 |
| 43 | | 1 | 89 | 94 | 9 | 135 | 100 | 10 |
| 44 | 1 | 1 | 90 | 94 | 9 | 136 | 100 | 10 |
| 45 | 1 | 2 | 91 | 94 | 9 | | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Tabela 121. Normy dla I części Testu Winga dla badanych nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym

| Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten |
|--------------|--------|------|--------------|--------|------|
| 0 | | 1 | 41 | 15 | 3 |
| 1 | | 1 | 42 | 16 | 3 |
| 2 | | 1 | 43 | 16 | 3 |
| 3 | | 1 | 44 | 18 | 4 |
| 4 | | 1 | 45 | 19 | 4 |
| 5 | | 1 | 46 | 23 | 4 |
| 6 | | 1 | 47 | 29 | 4 |
| 7 | | 1 | 48 | 34 | 4 |
| 8 | | 1 | 49 | 37 | 5 |
| 9 | | 1 | 50 | 37 | 5 |
| 10 | | 1 | 51 | 40 | 5 |
| 11 | | 1 | 52 | 44 | 5 |
| 12 | | 1 | 53 | 47 | 5 |
| 13 | | 1 | 54 | 50 | 6 |
| 14 | | 1 | 55 | 58 | 6 |
| 15 | | 1 | 56 | 63 | 6 |
| 16 | | 1 | 57 | 65 | 6 |
| 17 | | 1 | 58 | 68 | 7 |
| 18 | | 1 | 59 | 71 | 7 |
| 19 | | 1 | 60 | 77 | 7 |
| 20 | | 1 | 61 | 82 | 7 |
| 21 | | 1 | 62 | 84 | 7 |
| 22 | | 1 | 63 | 87 | 8 |
| 23 | | 1 | 64 | 90 | 8 |
| 24 | | 1 | 65 | 92 | 8 |
| 25 | | 1 | 66 | 92 | 8 |
| 26 | 2 | 1 | 67 | 94 | 8 |
| 27 | 2 | 1 | 68 | 94 | 9 |
| 28 | 2 | 1 | 69 | 97 | 9 |
| 29 | 2 | 1 | 70 | 97 | 9 |
| 30 | 2 | 1 | 71 | 98 | 9 |
| 31 | 2 | 1 | 72 | 98 | 9 |
| 32 | 3 | 1 | 73 | 100 | 9 |
| 33 | 5 | 1 | 74 | 100 | 10 |
| 34 | 5 | 2 | 75 | 100 | 10 |
| 35 | 5 | 2 | 76 | 100 | 10 |
| 36 | 5 | 2 | 77 | 100 | 10 |
| 37 | 6 | 2 | 78 | 100 | 10 |
| 38 | 8 | 2 | 79 | 100 | 10 |
| 39 | 8 | 3 | 80 | 100 | 10 |
| 40 | 11 | 3 | | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Tabela 122. Normy dla II części Testu Winga dla badanych nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym

| Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten |
|--------------|--------|------|--------------|--------|------|
| 0 | | 1 | 29 | 82 | 7 |
| 1 | | 1 | 30 | 84 | 8 |
| 2 | | 1 | 31 | 87 | 8 |
| 3 | | 1 | 32 | 87 | 8 |
| 4 | | 1 | 33 | 97 | 9 |
| 5 | | 1 | 34 | 100 | 9 |
| 6 | | 1 | 35 | 100 | 10 |
| 7 | | 1 | 36 | 100 | 10 |
| 8 | | 1 | 37 | 100 | 10 |
| 9 | | 1 | 38 | 100 | 10 |
| 10 | | 1 | 39 | 100 | 10 |
| 11 | | 1 | 40 | 100 | 10 |
| 12 | | 1 | 41 | 100 | 10 |
| 13 | | 1 | 42 | 100 | 10 |
| 14 | | 2 | 43 | 100 | 10 |
| 15 | 2 | 2 | 44 | 100 | 10 |
| 16 | 3 | 2 | 45 | 100 | 10 |
| 17 | 5 | 3 | 46 | 100 | 10 |
| 18 | 18 | 3 | 47 | 100 | 10 |
| 19 | 23 | 3 | 48 | 100 | 10 |
| 20 | 29 | 4 | 49 | 100 | 10 |
| 21 | 34 | 4 | 50 | 100 | 10 |
| 22 | 39 | 5 | 51 | 100 | 10 |
| 23 | 48 | 5 | 52 | 100 | 10 |
| 24 | 58 | 5 | 53 | 100 | 10 |
| 25 | 60 | 6 | 54 | 100 | 10 |
| 26 | 68 | 6 | 55 | 100 | 10 |
| 27 | 71 | 7 | 56 | 100 | 10 |
| 28 | 77 | 7 | | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Tabela 123. Normy dla wyniku ogólnego Testu Winga dla badanych nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym

| Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten | Wynik surowy | Centyl | Sten |
|--------------|--------|------|--------------|--------|------|--------------|--------|------|
| 0 | | 1 | 46 | | 1 | 92 | 87 | 8 |
| 1 | | 1 | 47 | | 1 | 93 | 87 | 8 |
| 2 | | 1 | 48 | | 1 | 94 | 90 | 8 |
| 3 | | 1 | 49 | 2 | 1 | 95 | 92 | 8 |
| 4 | | 1 | 50 | 3 | 1 | 96 | 92 | 8 |
| 5 | | 1 | 51 | 3 | 1 | 97 | 94 | 9 |
| 6 | | 1 | 52 | 3 | 2 | 98 | 95 | 9 |
| 7 | | 1 | 53 | 5 | 2 | 99 | 95 | 9 |
| 8 | | 1 | 54 | 5 | 2 | 100 | 97 | 9 |
| 9 | | 1 | 55 | 5 | 2 | 101 | 97 | 9 |
| 10 | | 1 | 56 | 6 | 2 | 102 | 98 | 9 |
| 11 | | 1 | 57 | 6 | 2 | 103 | 98 | 9 |
| 12 | | 1 | 58 | 6 | 3 | 104 | 100 | 10 |
| 13 | | 1 | 59 | 10 | 3 | 105 | 100 | 10 |
| 14 | | 1 | 60 | 11 | 3 | 106 | 100 | 10 |
| 15 | | 1 | 61 | 13 | 3 | 107 | 100 | 10 |
| 16 | | 1 | 62 | 15 | 3 | 108 | 100 | 10 |
| 17 | | 1 | 63 | 16 | 3 | 109 | 100 | 10 |
| 18 | | 1 | 64 | 18 | 3 | 110 | 100 | 10 |
| 19 | | 1 | 65 | 23 | 4 | 111 | 100 | 10 |
| 20 | | 1 | 66 | 24 | 4 | 112 | 100 | 10 |
| 21 | | 1 | 67 | 26 | 4 | 113 | 100 | 10 |
| 22 | | 1 | 68 | 29 | 4 | 114 | 100 | 10 |
| 23 | | 1 | 69 | 29 | 4 | 115 | 100 | 10 |
| 24 | | 1 | 70 | 29 | 4 | 116 | 100 | 10 |
| 25 | | 1 | 71 | 34 | 5 | 117 | 100 | 10 |
| 26 | | 1 | 72 | 35 | 5 | 118 | 100 | 10 |
| 27 | | 1 | 73 | 35 | 5 | 119 | 100 | 10 |
| 28 | | 1 | 74 | 39 | 5 | 120 | 100 | 10 |
| 29 | | 1 | 75 | 40 | 5 | 121 | 100 | 10 |
| 30 | | 1 | 76 | 42 | 5 | 122 | 100 | 10 |
| 31 | | 1 | 77 | 48 | 5 | 123 | 100 | 10 |
| 32 | | 1 | 78 | 53 | 6 | 124 | 100 | 10 |
| 33 | | 1 | 79 | 56 | 6 | 125 | 100 | 10 |
| 34 | | 1 | 80 | 56 | 6 | 126 | 100 | 10 |
| 35 | | 1 | 81 | 61 | 6 | 127 | 100 | 10 |
| 36 | | 1 | 82 | 65 | 6 | 128 | 100 | 10 |
| 37 | | 1 | 83 | 68 | 6 | 129 | 100 | 10 |
| 38 | | 1 | 84 | 73 | 7 | 130 | 100 | 10 |
| 39 | | 1 | 85 | 73 | 7 | 131 | 100 | 10 |
| 40 | | 1 | 86 | 74 | 7 | 132 | 100 | 10 |
| 41 | | 1 | 87 | 79 | 7 | 133 | 100 | 10 |
| 42 | | 1 | 88 | 79 | 7 | 134 | 100 | 10 |
| 43 | | 1 | 89 | 81 | 7 | 135 | 100 | 10 |
| 44 | | 1 | 90 | 82 | 7 | 136 | 100 | 10 |
| 45 | | 1 | 91 | 84 | 8 | | | |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga.

Tabela 124. Porównanie oceny poziomu podstawowych zdolności muzycznych nauczycieli przedszkola badanych za pomocą testu Winga z opublikowanymi normami ogólnopolskimi według skali stenowej

| Poziom | Książka | Praca |
|------------------------------|-----------|-----------|
| bardzo wysoki | ≥ 60 | ≥ 67 |
| wysoki | <50; 59> | <58; 66> |
| wyższy niż przeciętny | <45; 49> | <53; 57> |
| przeciętny | <36; 44> | <43; 52> |
| niższy niż przeciętny | <31; 35> | <38; 42> |
| niski | <21; 30> | <29; 37> |
| bardzo niski | ≤ 20 | ≤ 28 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i normy zawarte w podręczniku⁸⁴⁴.

Celem udzielenia odpowiedzi na szczegółowe pytanie badawcze nr 35 – zatem dla porównania otrzymanych w toku prezentowanych eksploracji wyników ze stosownymi normami ogólnopolskimi – posłużono się kategoriami klasyfikacji zaczerpniętymi z podręcznika do testu Winga⁸⁴⁵. Porównując zarówno centylowe, jak i stenowe wartości skali z normami zamieszczonymi w podręczniku do testu Winga (dla wieku 26-55 lat) można zauważyć, że uzyskane wyniki dla próby z województwa śląskiego są wyższe od wyników opublikowanych w tej pozycji. W przypadku norm stenowych za pierwszy sten wyników bardzo niskich (sten 1) w książce uznano wyniki mniejsze bądź równe 19, w niniejszej dysertacji mniejsze bądź równe 28. Wyniki niskie w próbie z książki uzyskano dla wartości surowych testu 21-30 punktów, a w pracy 29-37 punktów. Za poziom zdolności niższy od przeciętnego uznano w podręczniku wynik 31-35 punktów, zaś w pracy rezultat w przedziale pomiędzy 38-42 punkty. Według podręcznika uzyskana ilość punktów z przedziału 36-44 dawała ocenę przeciętną, zaś w pracy 43-52. Wyższą niż przeciętną ocenę uzyskiwały we wzmiankowanej publikacji osoby z liczbą punktów pomiędzy 45 a 49, natomiast w niniejszej pracy w przedziale 53-57. Za wysoki poziom inteligencji muzycznej wg publikacji uznano wynik z punktacją w przedziale pomiędzy 50 a 59 punktami, natomiast w niniejszym opracowaniu za wynik analogiczny uznawano rezultat na poziomie pomiędzy 58 a 66 punktów. Wynik bardzo wysoki w podręczniku zawierał się w przedziale rezultatów wyższych bądź równych 60 punktom, natomiast w prezentowanej dysertacji za poziom taki uznawano dopiero osiągnięcie co najmniej 67 punktów⁸⁴⁶.

⁸⁴⁴ H. D. Wing, *Test inteligencji muzycznej. Podręcznik*, Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego im. F. Chopina, Warszawa 2014, s. 57, 96.

⁸⁴⁵ Ibidem.

⁸⁴⁶ Ibidem.

Tabela 125. Porównanie oceny poziomu podstawowych zdolności muzycznych nauczycieli przedszkola badanych za pomocą testu Winga z opublikowanymi normami ogólnopolskimi według skali centylowej

| | Książka | Praca |
|----------------|----------------|--------------|
| Klasa A | ≥ 50 | ≥ 61 |
| Klasa B | $<43; 49>$ | $<54; 60>$ |
| Klasa C | $<33; 42>$ | $<43; 53>$ |
| Klasa D | $<26; 32>$ | $<36; 42>$ |
| Klasa E | ≤ 25 | ≤ 35 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i normy zawarte w podręczniku⁸⁴⁷.

Jak pokazują dane zestawione w powyższej tabeli 125, w przypadku norm opartych na skali centylowej ujawniono sytuację analogiczną do opisanej wyżej dla skali stenowej. **Wyniki uzyskane przez badanych dla potrzeb niniejszej pracy nauczycieli przedszkola okazały się w przypadku obu skal praktycznie o jedną klasę wyższe od opublikowanych norm ogólnopolskich**, w związku z czym odrzucono szczegółową hipotezę badawczą nr 20 głoszącą, iż wyniki osiągnięte przez całą grupę badanych nauczycieli przedszkola w teście Winga (w postaci obliczonych norm stenowych i centylowych) nie różnią się od norm ogólnopolskich. Jednak precyzyjne umiejscowienie rezultatów badanych pedagogów z województwa śląskiego na tle wyników tej samej grupy pochodzącej z pozostałych województw wymagałoby posiadania takich danych zróżnicowanych ze względu na teren badań.

Z opublikowanymi normami ogólnopolskimi porównano też (w tabelach 126 i 127) otrzymane w rezultacie przeprowadzonych badań normy stenowe i centylowe śląskich nauczycieli przedszkola nie posiadających dodatkowego kształcenia muzycznego.

Tabela 126. Porównanie oceny poziomu podstawowych zdolności muzycznych nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego badanych za pomocą testu Winga z opublikowanymi normami ogólnopolskimi według skali stenowej

| Poziom | Książka | Praca |
|------------------------------|----------------|--------------|
| bardzo wysoki | >60 | >66 |
| wysoki | $<50; 59>$ | $<56; 65>$ |
| wyższy niż przeciętny | $<45; 49>$ | $<52; 55>$ |
| przeciętny | $<36; 44>$ | $<42; 51>$ |
| niższy niż przeciętny | $<31; 35>$ | $<38; 41>$ |
| niski | $<21; 30>$ | $<28; 37>$ |
| bardzo niski | <20 | <27 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i normy zawarte w podręczniku.

⁸⁴⁷ Ibidem.

Tabela 127. Porównanie oceny poziomu podstawowych zdolności muzycznych nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego badanych za pomocą testu Winga z opublikowanymi normami ogólnopolskimi według skali centylowej

| | Książka | Praca |
|----------------|----------------|--------------|
| Klasa A | 50 | >60 |
| Klasa B | <43; 49> | <51; 59> |
| Klasa C | <33; 42> | <42; 50> |
| Klasa D | <26; 32> | <35;41> |
| Klasa E | 25 | <34 |

Źródło: badania własne, kwestionariusz testu Winga i normy zawarte w podręczniku.

Okazało się, że również normy badanych nauczycieli przedszkola nie posiadających dodatkowego kształcenia muzycznego – tak oparte na skali stenowej, jak i centylowej – są wyższe od opublikowanych norm ogólnopolskich.

6.2. Poziom elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola

Elementarna wiedza muzyczna rozumiana jest w niniejszej dysertacji jako posiadanie podstawowych wiadomości o sztandarowych kompozytorach, ich dziełach (literatura), formach muzycznych, wykorzystywanych w muzyce terminach, głosach śpiewaczych i instrumentach muzycznych (część A testu EWM), a także znajomość zasad muzyki ograniczonych do zapisu nutowego rytmicznego i melodycznego wraz z chromatyką (część B testu EWM). Wiedza ta jest potrzebna dla pełnego, świadomego (biernego) uczestnictwa w kulturze muzycznej, bywa też – jako taka – przydatna dla nauczyciela przedszkola – może on bowiem dzięki niej łatwiej zainteresować najmłodszych szeroko pojętą muzyką – np. poprzez trafny dobór właściwej literatury muzycznej, ale i przedstawiając podopiecznym ciekawostki muzyczne lub odpowiadając na różne ich pytania. Elementarna znajomość zapisu nutowego umożliwia poprawne odtworzenie schematu rytmicznego i linii melodycznej utworu – za pomocą głosu bądź instrumentu, co jest szczególnie cenne z perspektywy budzenia zaciekawienia aktywnością muzyczną. Określenie poziomu tak pojmowanej elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola jest – w opinii autora – wartościowe poznawczo, pozwala bowiem nie tylko na diagnozę obecnej rzeczywistości edukacyjnej w tym obszarze, ale stanowi również – po części – swego rodzaju weryfikację efektywności holistycznie ujmowanego powszechnego kształcenia muzycznego oraz systemu kształcenia przyszłych pedagogów tego etapu edukacji.

Opis liczbowy wyników uzyskanych z ogółu części pierwszej, drugiej oraz całości testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej w grupie aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola, zatrudnionych na terenie województwa śląskiego przedstawiono w tabeli 128.

Histogramy obrazujące rozkład dla poszczególnych części testu EWM oraz dla wyniku zbiorczego przedstawiono na wykresach 49-51.

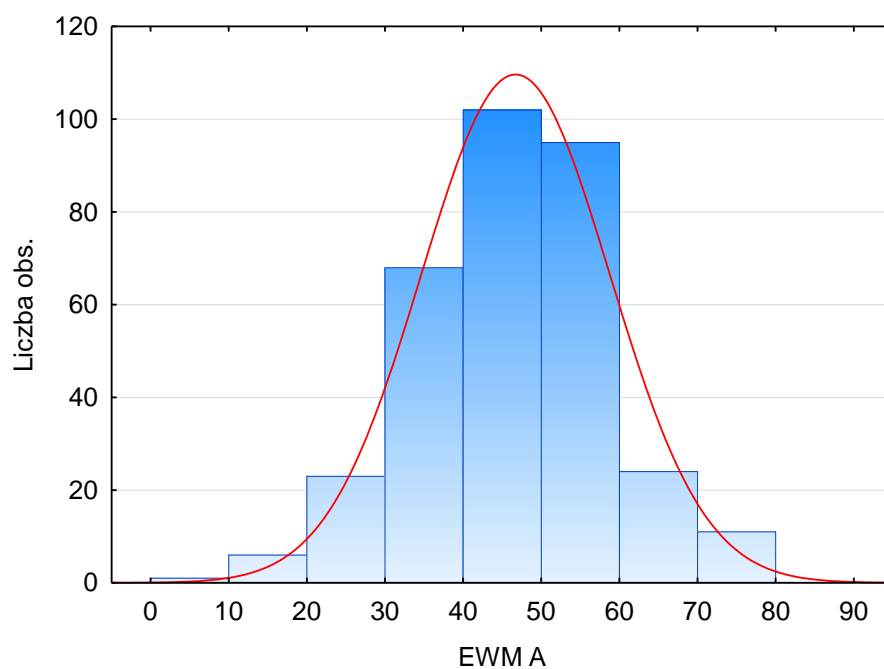
Tabela 128. Statystyki opisowe dla wyników poszczególnych części testu EWM w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola

| | N | Średnia | Odchylenie standardowe | Błąd standardowy średniej | Skośność | Kurtoza |
|--------------|-----|---------|------------------------|---------------------------|----------|---------|
| EWM A | 330 | 46,46 | 12,01 | 0,66 | -0,20 | 0,08 |
| EWM B | 330 | 25,98 | 19,64 | 1,08 | 0,28 | -1,36 |
| EWM | 330 | 72,44 | 27,63 | 1,52 | 0,19 | -0,96 |
| | N | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| EWM A | 330 | 10,00 | 38,00 | 47,00 | 55,00 | 75,00 |
| EWM B | 330 | 0,00 | 8,00 | 23,00 | 45,00 | 60,00 |
| EWM | 330 | 11,00 | 51,00 | 68,50 | 97,00 | 135,00 |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

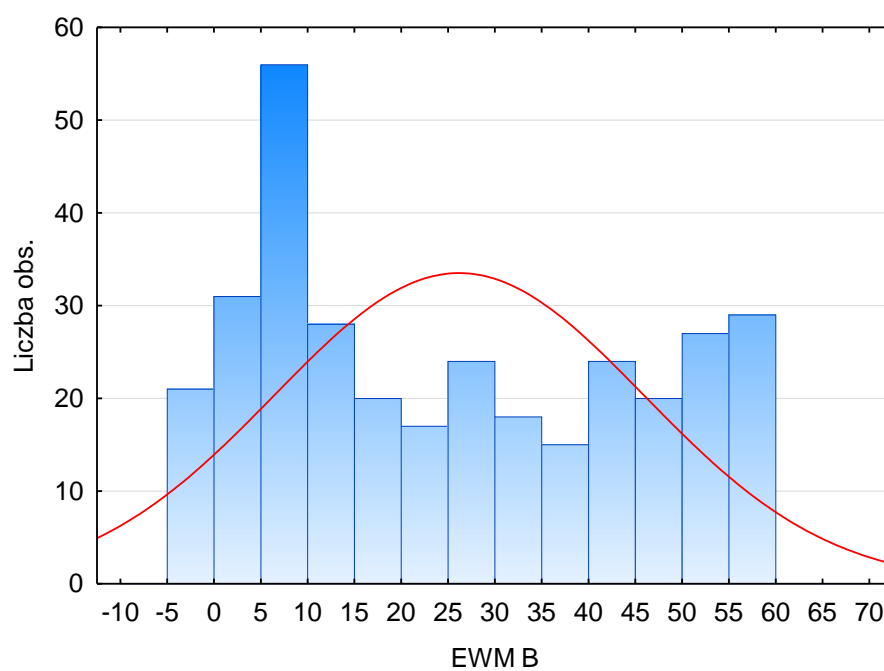
Jak wynika z danych zestawionych w powyższej tabeli, ogół badanych nauczycieli uzyskał w teście EWM ogólny średni wynik 72,44, przy czym średni wynik uzyskany przez tę grupę w części A (poświęconej ogólnej elementarnej wiedzy z zakresu podstawowych wiadomości o sztandarowych kompozytorach, ich dziełach, formach muzycznych, wykorzystywanych w muzyce terminach, głosach śpiewaczych i instrumentach) okazał się znacznie wyższy niż w przypadku części B (odnoszącej się do podstawowej znajomości zasad muzyki w zakresie zapisu nutowego) – wynosząc odpowiednio 46,46 (cz. A) i 25,98 (cz. B). Wartość odchylenia standardowego informuje, iż wynik testu uzyskany przez poszczególnych respondentów w próbie odchyła się od wartości przeciętnej o +/- 27,63 punktu. Błąd standardowy średniej wynosi dla całości testu 1,52, co oznacza, że gdybyśmy wielokrotnie pobierali z populacji próbę 330-osobową, to w przypadku średniej mylilibyśmy się +/- o 1,52 punktu, przy czym należy zauważyć, że błąd ten dla części A przyjmuje wartość niższą (0,66) niż ma to miejsce w przypadku części B (1,08). Wartość skośności wskazuje na występowanie asymetrii lewostronnej, a więc mniej badanych osiągnęło wynik poniżej średniej, ale za to mocniej odbiegały in minus niż in plus. Innymi słowy: więcej respondentów zanotowało wynik testu powyżej średniej. Wartość kurtozy poniżej 0 świadczy o minimalnie większym spłaszczeniu rozkładu niż miałoby to miejsce w przypadku rozkładu normalnego.

Wykres 49. Histogram wyników badanych nauczycieli przedszkola w zakresie pierwszej części testu EWM (EWM I) z naniesionym rozkładem normalnym



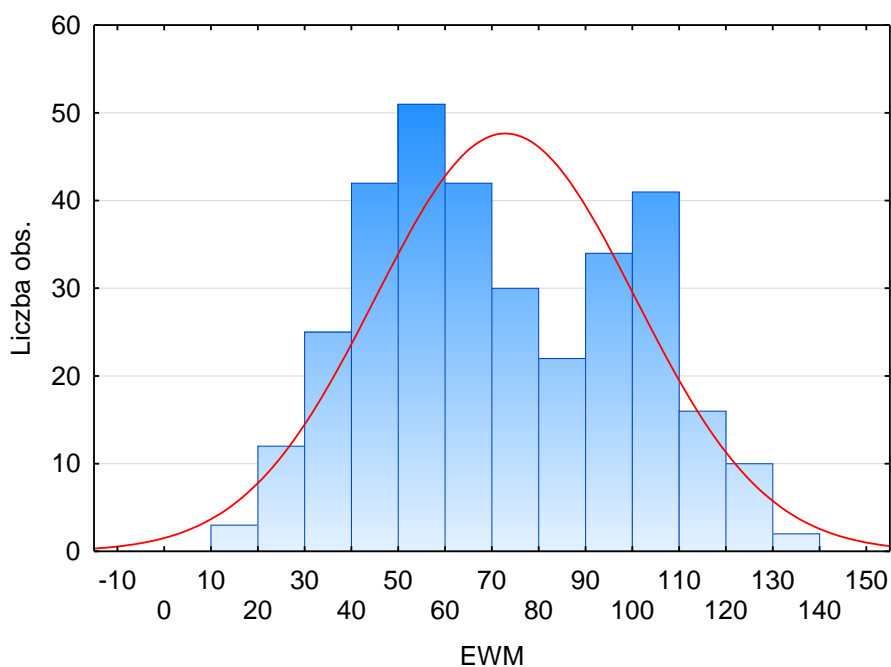
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 50. Histogram wyników badanych nauczycieli przedszkola w zakresie drugiej części testu EWM (EWM II) z naniesionym rozkładem normalnym



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 51. Histogram wyników badanych nauczycieli przedszkola w zakresie całego testu EWM (EWM I+II) z naniesionym rozkładem normalnym



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Jak wynika z zamieszczonych powyżej histogramów, najbardziej zbliżony do rozkładu normalnego okazał się rozkład wyników części A testu EWM. Zarówno w przypadku części B, jak i całości tego testu rozkład widocznie odbiega od rozkładu normalnego, dlatego warto posłużyć się statystykami pozycyjnymi, które – jako, że nie są oparte na średniej – wykazują większą odporność na wartości odstające i nietypowe. Najniższy odnotowany rezultat dla części A to 10 punktów, natomiast dla części B – 0 punktów (dla całego testu minimum osiągnęło wartość 11 pkt.). Pierwszy kwartyl (Q25) pokazuje, iż przynajmniej 25% badanych nauczycieli osiągnęło w całym teście wynik do 51 pkt., w części A – do 38 pkt., zaś w części B – jedynie do 8 pkt. Wartości mediany także wskazują na fakt, iż przebadani nauczyciele osiągnęli wyższe rezultaty w części A niż w części B (przynajmniej 50% respondentów osiągnęło w części A wynik 47 pkt., zaś w części B – tylko 23 pkt.; w całym teście – 68,50 pkt.) Trzeci kwartyl (Q75) informuje, iż przynajmniej 75% badanych nauczycieli uzyskało w całym teście wynik na poziomie 97 pkt., przy czym w części A wartość ta wyniosła 55 pkt., zaś w części B – 45 pkt. Powyższe informacje prowadzą do konkluzji, iż **przebadani nauczyciele przedszkola posiadają większy zasób ogólnej, elementarnej wiedzy o muzyce w zakresie podstawowych wiadomości o sztandarowych kompozytorach, ich dziełach, formach muzycznych, wykorzystywanych w muzyce terminach, głosach śpiewaczych**

i instrumentach niż w obszarze odnoszącym się do podstawowej znajomości zasad muzyki w zakresie zapisu nutowego.

Na podstawie powyższego zarysowuje się częściowo obraz współczesnego nauczyciela przedszkola jako charakteryzującego się najwyżej przeciętnym poziomem elementarnej wiedzy muzycznej w zakresie podstawowych wiadomości o sztandarowych kompozytorach, ich dziełach, formach muzycznych, wykorzystywanych w muzyce terminach, głosach śpiewaczych i instrumentach muzycznych, oraz niskim (bądź bardzo niskim) poziomem znajomości zasad muzyki i zapisu nutowego. Stąd możliwości takiego pedagoga w zakresie organizacji, przygotowania i realizacji całokształtu procesu wychowania muzycznego dziecka młodszego jawią się jako ograniczone – co w szczególności dotyczy posługiwania się zapisem nutowym, i co niejednokrotnie można określić mianem analfabetyzmu muzycznego w tym obszarze. Skłania to do refleksji na temat skuteczności zarówno całego krajowego systemu powszechnej edukacji muzycznej, jak i akademickiego kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie treści muzycznych, stawia też pod znakiem zapytania zasadność powierzania – co najmniej niektórych aspektów – rozwoju muzycznego najmłodszych osobom o takim przygotowaniu. Oczywiście, można by dostrzeżonej niekorzystnej sytuacji zaradzić, wymagałoby to jednak (co już sygnalizowano) – zdaniem autora – dogłębnych zmian systemowych, których efektów należałoby oczekiwać w postaci skutecznego zapewnienia właściwie realizowanych zajęć muzycznych w przedszkolach, podniesienia poziomu lekcji muzyki w szkole podstawowej (i wprowadzenia tego przedmiotu – choćby w charakterze fakultetu – do wszystkich szkół średnich), a także rozszerzenia edukacji muzycznej przyszłych pedagogów w toku ich kształcenia akademickiego. Wskazane byłoby też zapewnienie na wszystkich poziomach – dzieciom, młodzieży i studentom, ale także czynnym zawodowo nauczycielom – dostępu do różnorodnych zajęć muzycznych.

Podobnie, jak miało to miejsce w przypadku omówionego już testu Winga, zdecydowano się na statystyczne przetestowanie uzyskanych wyników testu Winga pod kątem znalezienia ewentualnych zależności względem zmiennych takich, jak:

- stopień awansu zawodowego – posłużono się nieparametryczną analizą wariancji (testem Kruskala Wallisa⁸⁴⁸);
- staż pracy badanych wyrażony w latach – zmienna ciągła (powyżej 20 kategorii), ze względu na brak rozkładu normalnego zastosowano współczynnik korelacji tau Kendalla⁸⁴⁹;

⁸⁴⁸ C. Domański, *Testy statystyczne*, s. 147; G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii...*, s. 457, 463-465.

- rodzaj systemu kształcenia, w drodze którego nabyto kwalifikacji formalnych – zmienna wielomianowa nieuporządkowana – wykorzystano nieparametryczny test U Manna Whitneya⁸⁵⁰;
- deklarowana postawa promuzyczna – zmienna dychotomiczna uporządkowana – użyto testu U Manna Whitneya;
- obecność dodatkowego kształcenia muzycznego – zmienna dychotomiczna – jak wyżej (test U Manna Whitneya).

Wyniki zbiorcze dla zależności rezultatów testu EWM od ww. zmiennych przedstawiono w tabeli 129.

Tabela 129. Zbiorcze zestawienie dostrzeżonych zależności pomiędzy wynikami testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola a wyodrębnionymi zmiennymi niezależnymi

| Zmienne | EWM A | EWM B | EWM A+B |
|-----------------------------------|--------------|--------------|------------------|
| Awans zawodowy | Nie | Tak | Tendencja |
| Staż pracy | Nie | Tak | Tak |
| System kształcenia (2 kategorie) | Nie | Tak | Tak |
| Tryb studiów | Tak | Tak | Tak |
| Postawa promuzyczna (2 kategorie) | Nie | Nie | Nie |
| Dodatkowe kształcenie muzyczne | Tak | Tak | Tak |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Jak pokazuje powyższa tabela, zarówno tryb ukończonych studiów, jak i obecność dodatkowego kształcenia muzycznego w statystycznie istotny sposób wpływają na wyniki osiągnięte przez badanych nauczycieli przedszkola w całym teście EWM, jak i w obu jego częściach. Ponadto dostrzeżono statystycznie istotny związek pomiędzy rezultatami nauczycieli w obszarze części B tego testu a awansem zawodowym, stażem pracy i ukończonym systemem kształcenia. W zakresie efektów całego testu EWM – poza wspomnianymi już zależnościami – zauważono pewną tendencję do różnicowania wyników w związku z posiadanym stopniem awansu zawodowego. Z tego względu poniżej skoncentrowano się wyłącznie na bliższym przedstawieniu tych istotnych statystycznie zależności.

⁸⁴⁹ E. Gatnar, M. Walesiak, red., *Metody statystycznej analizy wielowymiarowej...*, s. 54.

⁸⁵⁰ C. Domański, *Testy statystyczne*, s. 144; G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii...*, s. 457, 460-461.

6.2.1. Poziom elementarnej wiedzy muzycznej a stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli przedszkola

W celu zbadania zależności pomiędzy wynikami części B testu EWM a stopniem awansu zawodowego posłużono się nieparametryczną analizą wariancji – testem Kruskala Wallisa. Hipotezę zerową głoszącą, że nie ma różnic w rozkładach w poszczególnych podgrupach (wyodrębnionych ze względu na stopień awansu zawodowego) odrzucono ($H=11,681$; $p=0,020$) – uznając tym samym zmienne za zależne. Ponieważ test ten wskazuje nam jedynie na występowanie różnic w rozkładzie wyników testu EWM uzyskanych przez poszczególne kategorie nauczycieli podzielonych ze względu na stopień awansu zawodowego, nie wskazuje nam jednak, pomiędzy którymi grupami różnice te występują, przeprowadzono test post hoc, którego rezultaty przedstawiono w tabeli 130.

Tabela 130. Prawdopodobieństwa obserwowane testu post hoc występowania różnic pomiędzy poszczególnymi kategoriami awansu zawodowego nauczycieli przedszkola w części B testu EWM

| | Brak stopnia | Stażysta | Kontraktowy | Mianowany | Dyplomowany |
|--------------|--------------|----------|--------------|-----------|--------------|
| Brak stopnia | | 0,961 | 0,963 | 0,996 | 1,000 |
| Stażysta | 0,961 | | 1,000 | 0,971 | 0,491 |
| Kontraktowy | 0,963 | 1,000 | | 0,929 | 0,024 |
| Mianowany | 0,996 | 0,971 | 0,929 | | 0,663 |
| Dyplomowany | 1,000 | 0,491 | 0,024 | 0,663 | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

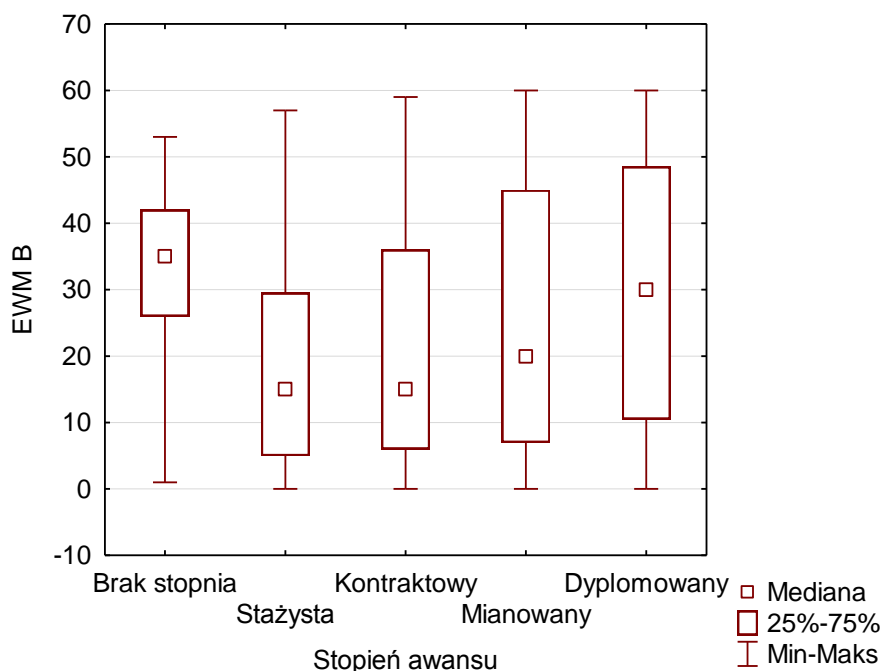
Jak widać z danych przedstawionych w tabeli 130, wyniki testu post hoc wskazują na występowanie statystycznie istotnych różnic w zakresie części B testu EWM tylko pomiędzy nauczycielami kontraktowymi a dyplomowanymi, co dokładniej pokazują statystyki opisowe zamieszczone poniżej w tabeli 131 oraz przedstawione w postaci graficznej. Nauczyciele stażysty osiągnęli wyniki zbliżone do nauczycieli kontraktowych, ale różnice pomiędzy nimi a dyplomowanymi nie są istotne ze względu na niewielką liczebność stażystów ($N=24$). Analogicznie należy interpretować wynik uzyskany przez grupę nauczycieli bez stopnia awansu zawodowego ($N=5$).

Tabela 131. Statystyki opisowe dla wyników części B testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na stopień awansu zawodowego

| Stopień awansu | N | Średnia | Odchylenie standardowe | Błąd std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
|----------------|-----|---------|------------------------|-----------|------|-------|---------|-------|-------|
| Brak stopnia | 5 | 31,40 | 19,65 | 8,79 | 1,00 | 26,00 | 35,00 | 42,00 | 53,00 |
| Stażysta | 24 | 20,83 | 19,26 | 3,93 | 0,00 | 5,00 | 15,00 | 29,50 | 57,00 |
| Kontraktowy | 78 | 21,40 | 18,42 | 2,09 | 0,00 | 6,00 | 15,00 | 36,00 | 59,00 |
| Mianowany | 87 | 24,99 | 19,65 | 2,11 | 0,00 | 7,00 | 20,00 | 45,00 | 60,00 |
| Dyplomowany | 136 | 29,96 | 19,79 | 1,70 | 0,00 | 10,50 | 30,00 | 48,50 | 60,00 |
| Ogółem | 330 | 25,98 | 19,64 | 1,08 | 0,00 | 8,00 | 23,00 | 45,00 | 60,00 |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 52. Pozycyjne statystyki opisowe wyników uzyskanych w części B testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na stopień awansu zawodowego



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Statystyki opisowe ujęte w tabeli 131 (i przedstawione na wykresie 52 statystyki pozycyjne) pokazują, że **w obszarze części B testu EWM – generalnie – uzyskane wyniki rosną wraz ze stopniem awansu zawodowego, choć – jak już wskazano – statystycznie istotne różnice występują tylko pomiędzy nauczycielami kontraktowymi a dyplomowanymi**. Średni wynik uzyskany w tej części testu przez nauczycieli kontraktowych wyniósł 21,40, zaś rezultat wypracowany przez nauczycieli dyplomowanych był wyższy o 8,56 (średnia=29,96). Wyższe wartości w tej grupie zanotowano również dla kwartyli 1 (kontraktowi: Q25=6, dyplomowani: Q25=10,50), mediany (odpowiednio 15 i 30, zatem różnica dwukrotna) oraz kwartyli 3 (kontraktowi: Q75=36,00, dyplomowani: Q75=48,50). Zróznicowanie wyników w grupie nauczycieli kontraktowych było nieznacznie niższe niż w grupie nauczycieli dyplomowanych (odchylenie standardowo wyniosło odpowiednio: 18,42 i 19,79).

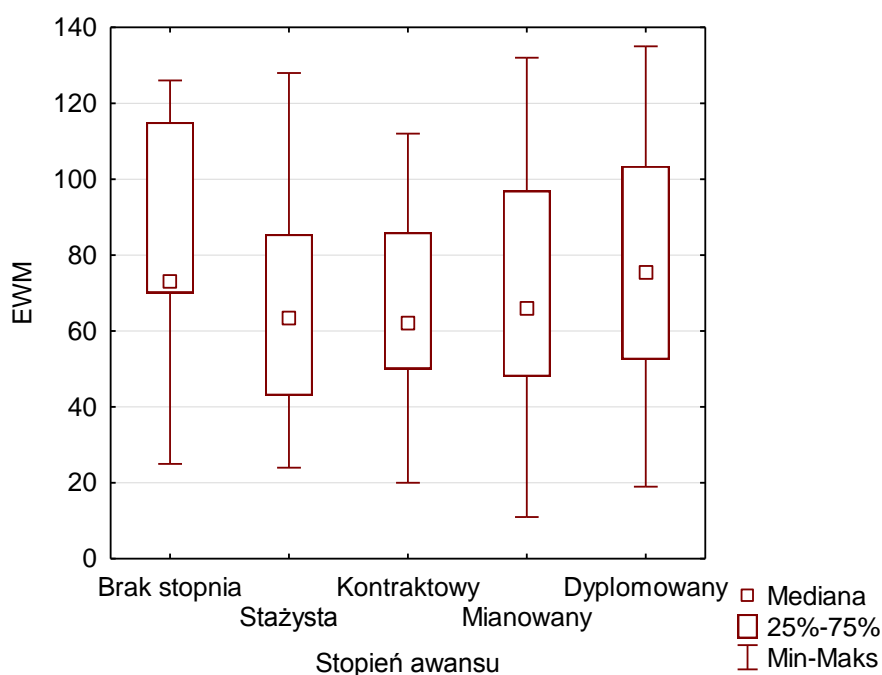
Hipotezę zerową testu Kruskala Wallisa mówiącą o braku zależności między uzyskanymi przez badanych nauczycieli wynikami w zakresie całego testu EWM a posiadanym stopniem awansu zawodowego – na podstawie uzyskanych wyników ($p=0,097$, $H=7,863$) – przyjęto, nie znajdując podstaw do jej odrzucenia, dostrzegając jednocześnie istnienie tendencji do występowania różnic, co pokazują – zamieszczone w tabeli 132 oraz przedstawione na wykresie 53 – stosowne statystyki opisowe.

Tabela 132. Statystyki opisowe dla wyników całego testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola podziale ze względu na stopień awansu zawodowego

| Stopień awansu | N | Średnia | Odch. std. | Bł. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
|----------------|-----|---------|------------|----------|-------|-------|---------|--------|--------|
| Brak stopnia | 5 | 81,80 | 40,31 | 18,03 | 25,00 | 70,00 | 73,00 | 115,00 | 126,00 |
| Stażysta | 24 | 66,08 | 26,72 | 5,45 | 24,00 | 43,00 | 63,50 | 85,50 | 128,00 |
| Kontraktowy | 78 | 67,14 | 23,93 | 2,71 | 20,00 | 50,00 | 62,00 | 86,00 | 112,00 |
| Mianowany | 87 | 71,21 | 28,56 | 3,06 | 11,00 | 48,00 | 66,00 | 97,00 | 132,00 |
| Dyplomowany | 136 | 77,05 | 28,21 | 2,42 | 19,00 | 52,50 | 75,50 | 103,50 | 135,00 |
| Ogółem | 330 | 72,44 | 27,63 | 1,52 | 11,00 | 51,00 | 68,50 | 97,00 | 135,00 |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 53. Pozycyjne statystyki opisowe wyników uzyskanych w całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na stopień awansu zawodowego



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Przytoczone powyżej w tabeli 132, jak i przedstawione na wykresie 53 statystyki opisowe dla wyników uzyskanych przez badanych nauczycieli przedszkola w całym teście EMW z podziałem ze względu na stopień awansu zawodowego pokazują, że – **mimo braku statystycznie istotnej zależności – występuje tendencja uwidoczniająca się w spostrzeżeniu, iż im wyższy stopień awansu zawodowego, tym wyższy ogólny wynik osiągnęły przez badanych w opisywanym teście.**

Ze względu na to, iż wykazano, że na wyniki testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola oddziałuje więcej niż jedna zmienna, sprawdzono, czy stwierdzone zależności nie są pozorne, np. czy odsetek osób posiadających doświadczenie dodatkowego kształcenia muzycznego w podgrupie nauczycieli dyplomowanych nie jest wyższy niż

w pozostałych podgrupach (wyodrębnionych ze względu na posiadany stopień awansu zawodowego), co mogłoby skutkować podwyższonymi rezultatami w zakresie ww. testu.

W poszczególnych kategoriach nauczycieli wyodrębnionych ze względu na posiadany stopień awansu zawodowego, poddanych badaniu częścią B testu EWM zbliżony odsetek osób wykazał obecność dodatkowego kształcenia muzycznego. Istnienie związku pozornego pomiędzy zmiennymi (stopień awansu zawodowego i dodatkowe kształcenie muzyczne) wykluczono za pomocą testu $\chi^2=0,261$ ($p=0,992$) – jako, że prawdopodobieństwo obserwowane przekroczyło założoną wartość 0,05 uznano, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, czyli obie zmienne są niezależne (wniosek: **obecność dodatkowego kształcenia muzycznego nie zaburza dostrzeżonych relacji pomiędzy wynikami części B testu EWM a stopniem awansu zawodowego badanych nauczycieli przedszkola, zatem opisana zależność nie jest pozorna**). Prowadzi to do konkluzji, że – jak już stwierdzono – w obszarze części B testu EWM wyniki uzyskane przez nauczycieli dyplomowanych są istotnie wyższe niż wyniki nauczycieli kontraktowych, przy czym należy zauważyć, że w tej części testu osiągnięte efekty rosną wraz ze stopniem awansu zawodowego. U podstaw takiego stanu rzeczy może – w opinii autora – leżeć fakt, iż nauczyciele dyplomowani – jako najstarsi (zarówno wiekiem, jak i stażem pracy) mieli w większej mierze możliwość (a nawet konieczność) uczestnictwa w dawnych formach kształcenia (LP, SN, KN), gdzie treści muzyczne były w porównaniu do dzisiejszego systemu znacznie rozszerzone – między innymi o elementy teorii muzyki, zapisu nutowego i gry na instrumentach melodycznych; praktyczne wykorzystywanie umiejętności zdobytych w toku którejś z dawnych form kształcenia w swojej pracy zawodowej⁸⁵¹ – zwłaszcza długoletniej – przyczynia się do ich utrwalenia i – pod warunkiem pewnej refleksyjności i konsekwentnej determinacji – pogłębienia. Tak sformułowane wnioski poparte są także wykazanymi zależnościami wyników części B testu EWM od stażu pracy oraz od uczestnictwa w którejś z zaniechanych już dziś form kształcenia nauczycieli, co pokazano niżej – przy okazji omawiania badania stosownej zależności.

W następnej kolejności sprawdzono ewentualne występowanie zależności pomiędzy stopniem awansu zawodowego a systemem kształcenia, który był udziałem badanych. Można

⁸⁵¹ Źródło: badania własne, liczne rozmowy przeprowadzone z dyrektorami placówek wychowania przedszkolnego w latach 2013-2018 potwierdzające, że właściwie grą na instrumencie melodycznym i zapisem nutowym posługują się w swojej codziennej pracy wyłącznie nauczyciele, którzy zdobywali kwalifikacje formalne w drodze dawnej formy kształcenia – liceum pedagogicznego, studium nauczycielskiego bądź kolegium nauczycielskiego.

bowiem zasadnie oczekiwać, że większy procent nauczycieli o wyższym stopniu awansu zawodowego posiada doświadczenie udziału w dawnym systemie kształcenia (StS).

Tabela 133. Odsetek osób w poszczególnych kategoriach awansu zawodowego wśród badanych nauczycieli przedszkola w podziale wg kryterium uczestnictwa w danym systemie kształcenia

| System kształcenia | Brak stopnia | Stażysta | Kontraktowy | Mianowany | Dyplomowany | Razem |
|--------------------|--------------|----------|-------------|-----------|-------------|-------|
| StS | 0 | 3 | 12 | 28 | 105 | 148 |
| NS | 5 | 21 | 66 | 59 | 31 | 182 |
| Ogółem | 5 | 24 | 78 | 87 | 136 | 330 |
| χ^2 | 104,805 | | | | | |
| p | 0,000 | | | | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Hipotezę zerową odrzucamy na rzecz hipotezy alternatywnej ($\chi^2=104,805$; $p<0,01$) przyjmując, że **stopień awansu zawodowego i system kształcenia są to zmienne zależne**. Większy odsetek osób w starym systemie ma wyższy stopień awansu zawodowego. W związku z tym przeprowadzono osobną analizę dla podgrup badanych wyodrębnionych ze względu na doświadczenie uczestnictwa w starym systemie kształcenia (wykorzystano statystyki H Kruskala-Wallisa).

Tabela 134. Statystyki H Kruskala-Wallisa na różnice w wynikach testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność doświadczenia udziału w dawnym systemie kształcenia

| | StS | | NS | | Ogółem | |
|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------------|
| | H | p | H | p | H | p |
| EWM A | 0,990 | 0,804 | 0,784 | 0,941 | 0,953 | 0,917 |
| EWM B | 0,384 | 0,944 | 2,610 | 0,625 | 11,681 | 0,020 |
| EWM | 0,190 | 0,979 | 2,155 | 0,707 | 7,863 | 0,097 |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Test H Kruskala-Wallisa wykazał, iż brak jest podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, zatem stwierdzono, że **stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli przedszkola nie różnicuje w sposób statystycznie istotny wyników testu EWM zarówno w przypadku osób uczestniczących w starym, jak i wyłącznie w nowym systemie kształcenia** (tym samym odrzucono stosowny wariant szczegółowej hipotezy badawczej nr 19). Oznacza to, że cały związek dla wyników ogółem wynika nie tyle z posiadania wyższego stopnia awansu zawodowego, ile m.in. z systemu kształcenia (w większym stopniu), w którym badani nabywali kwalifikacji formalnych.

6.2.2. Poziom elementarnej wiedzy muzycznej a staż pracy badanych nauczycieli przedszkola

Staż pracy badanych nauczycieli przedszkola także może wpływać na poziom ich elementarnej wiedzy muzycznej, ponieważ pedagog taki zobligowany jest w ramach swojej codziennej pracy do realizowania wynikających z podstawy programowej zadań z zakresu edukacji muzycznej. Jeśli do tego przyjąć założenie, że – jak pokazały opisywane tu badania sondażowe, rozmowy i wywiady – nauczyciele przedszkola w toku swoich obowiązków utrwalają i pogłębiają swoje szeroko rozumiane kompetencje (uczestnicząc w rozmaitych formach wewnętrznego i zewnętrznego doskonalenia zawodowego) – w tym kompetencje muzyczne – zbadanie zależności pomiędzy stażem pracy badanych a poziomem ich elementarnej wiedzy muzycznej wydaje się zyskiwać dodatkowe wzmocnienie.

Dla zbadania zależności pomiędzy osiągniętymi przez nauczycieli przedszkola wynikami testu EWM a stażem pracy na tym stanowisku posłużono się – ze względu na fakt, że obie zmienne są zmiennymi ciągłymi z rozkładami odbiegającymi od rozkładu normalnego – współczynnikiem korelacji tau Kendalla, którego wartości przedstawiono w tabeli 135, zaś graficzny obraz zależności na wykresach 54-56.

Tabela 135. Wartości współczynnika korelacji tau Kendalla pomiędzy uzyskanymi przez badanych nauczycieli przedszkola wynikami testu EWM a stażem pracy

| | | Wartość |
|---------|-----|----------------|
| EWM A | tau | 0,02 |
| | p | p=0,607 |
| EWM B | tau | 0,12 |
| | p | p=0,002 |
| EWM A+B | tau | 0,09 |
| | p | p=0,019 |

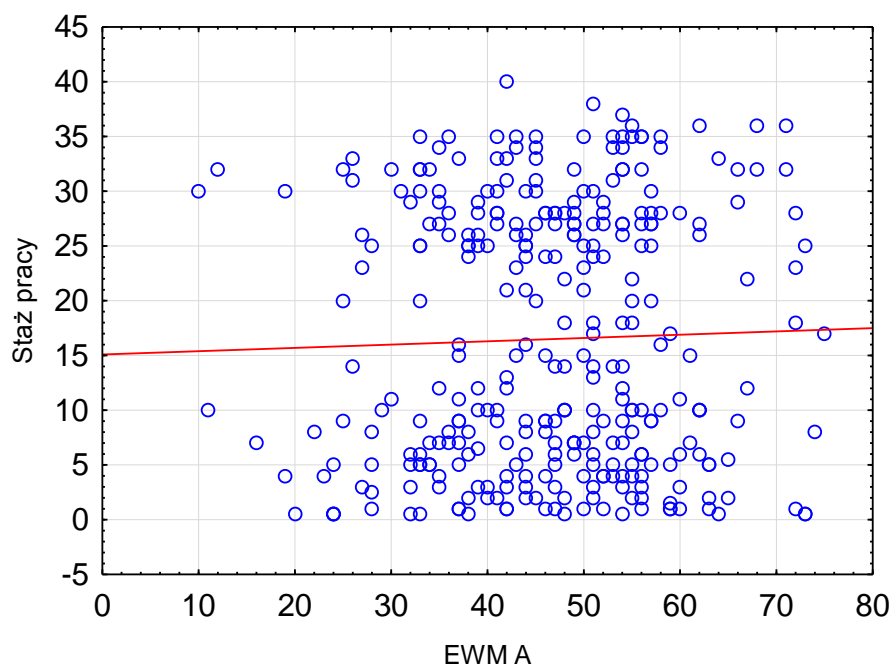
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Legenda:

Tau – współczynnik korelacji tau Kendalla

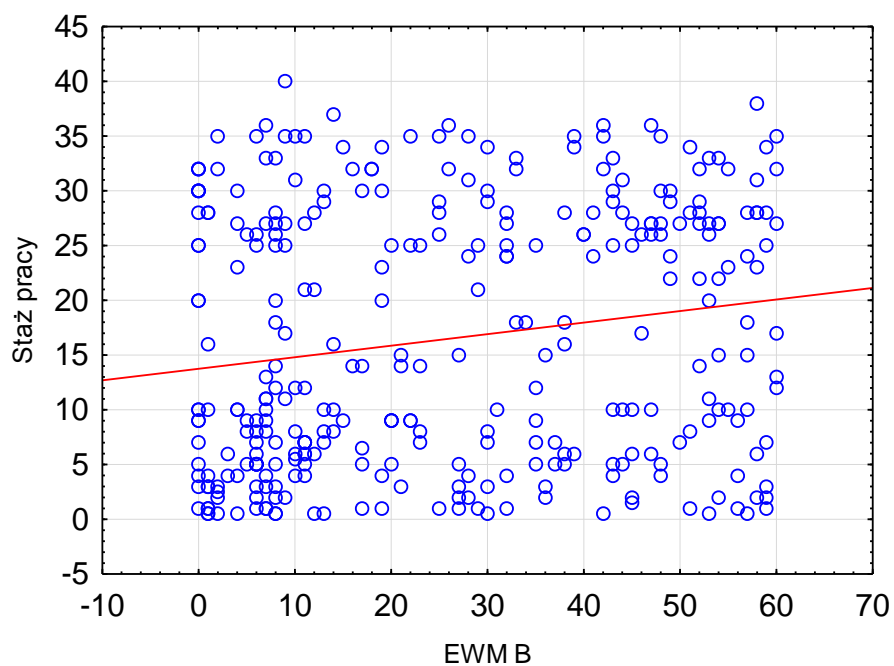
p – prawdopodobieństwo obserwowane testu na istotność współczynnika korelacji Tau Kendalla

Wykres 54. Zależność pomiędzy stażem pracy a wynikiem uzyskanym przez badanych nauczycieli przedszkola w części A testu EWM



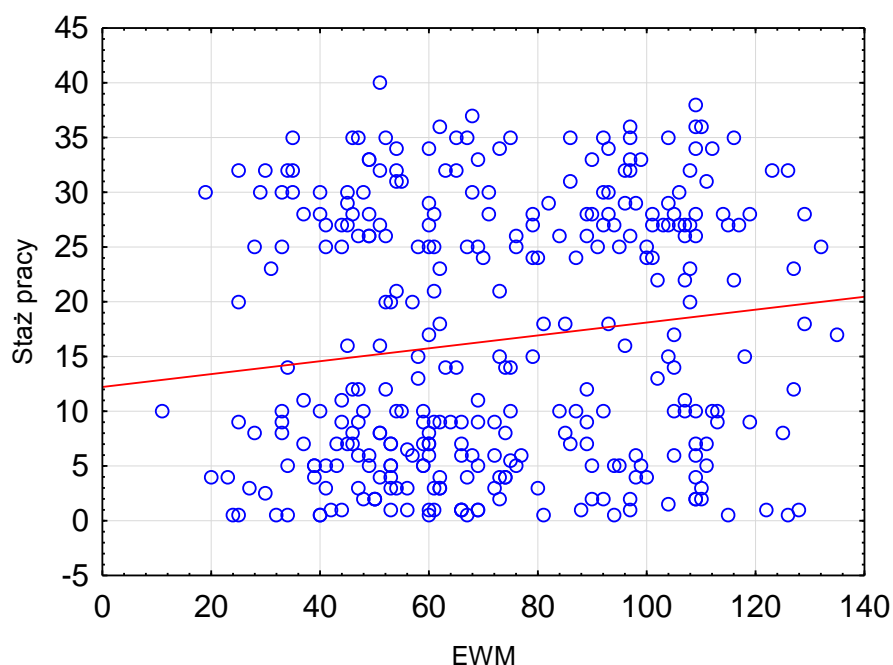
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 55. Zależność pomiędzy stażem pracy a wynikiem uzyskanym przez badanych nauczycieli przedszkola w części B testu EWM



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 56. Zależność pomiędzy stażem pracy a wynikiem uzyskanym przez badanych nauczycieli przedszkola w całości testu EWM



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Jak pokazują zaprezentowane powyżej dane, współczynniki korelacji dla części B oraz całości testu EWM są statystycznie istotne. Ich wartości są dodatnie i wskazują na słabą zależność. Oznacza to, że **wraz ze wzrostem stażu pracy rósł wynik osiągany przez badanych nauczycieli w części B oraz w całości testu EWM.**

Stwierdzone wcześniej związki pomiędzy stopniem awansu zawodowego a systemem kształcenia badanych po części rzutują na zależność pomiędzy stażem pracy a wynikami osiąganymi przez badanych w teście EWM (w przypadku większości badanych osoby posiadające wyższy stopień awansu zawodowego charakteryzują się też dłuższym stażem pracy). W związku z tym przeprowadzono analizę zależności pomiędzy takimi zmiennymi, jak staż pracy badanych i wynik testu EWM z podziałem na obecność doświadczenia udziału w dawnym systemie kształcenia (wykorzystano współczynnik korelacji tau Kendalla).

Tabela 136. Wartości współczynnika korelacji tau Kendalla pomiędzy wynikami testu EWM badanych nauczycieli przedszkola a stażem pracy dla poszczególnych systemów kształcenia

| | StS | | NS | | Ogółem | |
|---------|-------|-------|------|-------|--------|--------------|
| | Tau | p | Tau | p | Tau | p |
| EWM A | -0,05 | 0,345 | 0,02 | 0,650 | 0,02 | 0,607 |
| EWM B | -0,10 | 0,080 | 0,06 | 0,264 | 0,12 | 0,002 |
| EWM A+B | -0,08 | 0,161 | 0,03 | 0,561 | 0,09 | 0,019 |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Współczynniki okazały się statystycznie nieistotne dla przyjętego czynnika różnicującego, jakim w tym przypadku było doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS i NS), więc i tu zależność dla wyników uzyskanych w części B i w całości testu EWM była wynikiem systemu kształcenia (dla części A testu EWM współczynnik tau Kendalla dla całości próby był statystycznie nieistotny). Innymi słowy: wpływ stażu pracy na wyniki osiągane przez badanych w teście EWM jest statystycznie nieistotny, zatem zależność pomiędzy stażem pracy a wynikiem uzyskanym przez respondentów w części B i całości testu EWM wynika z przebitego systemu kształcenia (będącego poniekąd pochodną stażu pracy). **Tym samym odrzucono stosowny wariant szczegółowej hipotezy badawczej nr 19.**

6.2.3. Poziom elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola a system ich kształcenia

W celu zbadania zależności **pomiędzy systemem kształcenia**, w którym badani nauczyciele przedszkola zdobywali kwalifikacje formalne a wynikami testu EWM zastosowano nieparametryczny test U Manna Whitneya, którego rezultaty przedstawiono w tabeli 137. Badanych podzielono – tak, jak miało to miejsce w przypadku testu Winga – na 2 podgrupy, w których znaleźli się:

- nauczyciele, którzy w historii nabywania kwalifikacji formalnych posiadają jakąś dawną formę kształcenia – bez względu na to, czy później uzupełnili swoje wykształcenie o studia wyższe, czy też nie (StS; N=148);
- nauczyciele, którzy zdobyli kwalifikacje formalne wyłącznie w toku studiów wyższych – z pominięciem jakiegokolwiek dawnej formy kształcenia (NS; N=182).

Tabela 137. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla części A, B i całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia

| | Średnia ranga StS | Średnia ranga NS | Z | p | N StS | N NS |
|-------|----------------------|---------------------|------|--------------|-------|------|
| EWM A | 173,8 | 158,7 | 1,43 | 0,153 | 148 | 182 |
| EWM B | 196,9 | 140,0 | 5,39 | 0,000 | 148 | 182 |
| EWM | 191,9 | 144,0 | 4,54 | 0,000 | 148 | 182 |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Jak pokazano w powyższej tabeli, dla części A testu EWM prawdopodobieństwo obserwowane wyniosło 0,153, zatem – wobec braku przesłanek do jej odrzucenia – przyjęto hipotezę zerową, traktującą o braku istotnej statystycznie różnicy pomiędzy osiągniętymi w części A rzeczowego testu wynikami nauczycieli mającymi doświadczenie dawnej formy kształcenia (StS) a tymi, którzy zdobywali kwalifikacje w systemie obecnym (NS). Natomiast

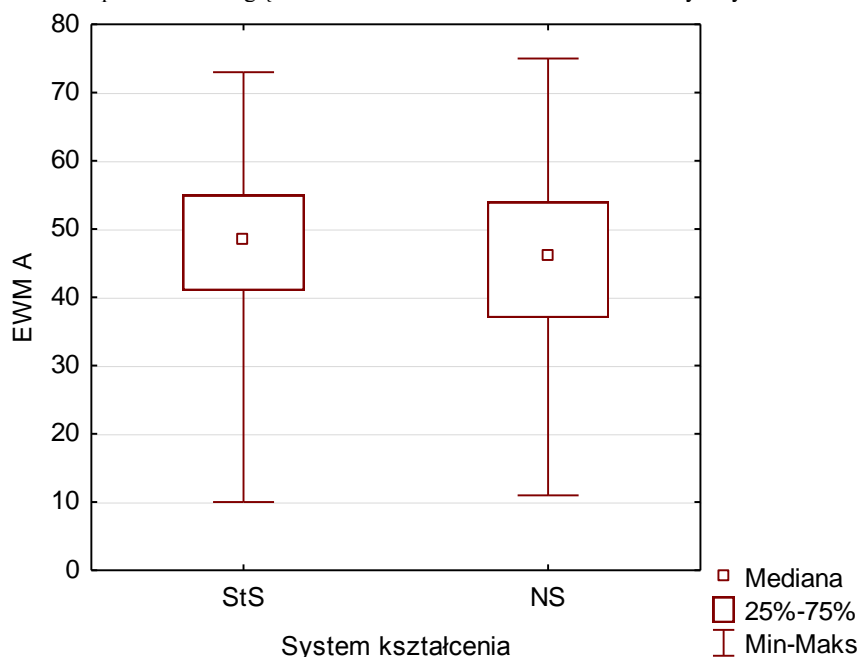
w przypadku części B i całości testu EWM $p < 0,05$, a więc hipotezę zerową o braku takiej różnicy odrzucono na rzecz hipotezy alternatywnej, innymi słowy: uznano, że **między wynikami osiągniętymi w części B oraz w całości testu EWM przez nauczycieli uczestniczących w dawnym systemie kształcenia (StS) a wynikami tych, którzy przygotowywali się do zawodu w obecnym, akademickim systemie (NS) są istotne statystycznie różnice – na korzyść systemu dawnego (zgodnie z przewidywaniami). Zatem w przypadku części B i całości testu EWM przyjęto stosowny wariant szczegółowej hipotezy badawczej nr 19, odrzucono go zaś dla części A tego narzędzia.** Różnice te – w postaci statystyk opisowych oraz ich graficznych obrazów – przedstawiono w poniższej tabeli 138 i na wykresach 57-59.

Tabela 138. Statystyki opisowe dla rezultatów części A, B oraz całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia

| EWM A | | | | | | | | | |
|--------------------|-----|---------|------------|----------|-------|-------|---------|--------|--------|
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 148 | 47,53 | 11,83 | 0,97 | 10,00 | 41,00 | 48,50 | 55,00 | 73,00 |
| NS | 182 | 45,58 | 12,11 | 0,90 | 11,00 | 37,00 | 46,00 | 54,00 | 75,00 |
| Ogółem | 330 | 46,46 | 12,01 | 0,66 | 10,00 | 38,00 | 47,00 | 55,00 | 75,00 |
| EWM B | | | | | | | | | |
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 148 | 32,69 | 19,39 | 1,59 | 0,00 | 15,50 | 34,50 | 50,50 | 60,00 |
| NS | 182 | 20,53 | 18,15 | 1,35 | 0,00 | 6,00 | 12,50 | 35,00 | 60,00 |
| Ogółem | 330 | 25,98 | 19,64 | 1,08 | 0,00 | 8,00 | 23,00 | 45,00 | 60,00 |
| EWM A+B | | | | | | | | | |
| System kształcenia | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| StS | 148 | 80,22 | 27,35 | 2,25 | 19,00 | 56,50 | 86,00 | 103,50 | 132,00 |
| NS | 182 | 66,12 | 26,28 | 1,95 | 11,00 | 48,00 | 60,50 | 81,00 | 135,00 |
| Ogółem | 330 | 72,44 | 27,63 | 1,52 | 11,00 | 51,00 | 68,50 | 97,00 | 135,00 |

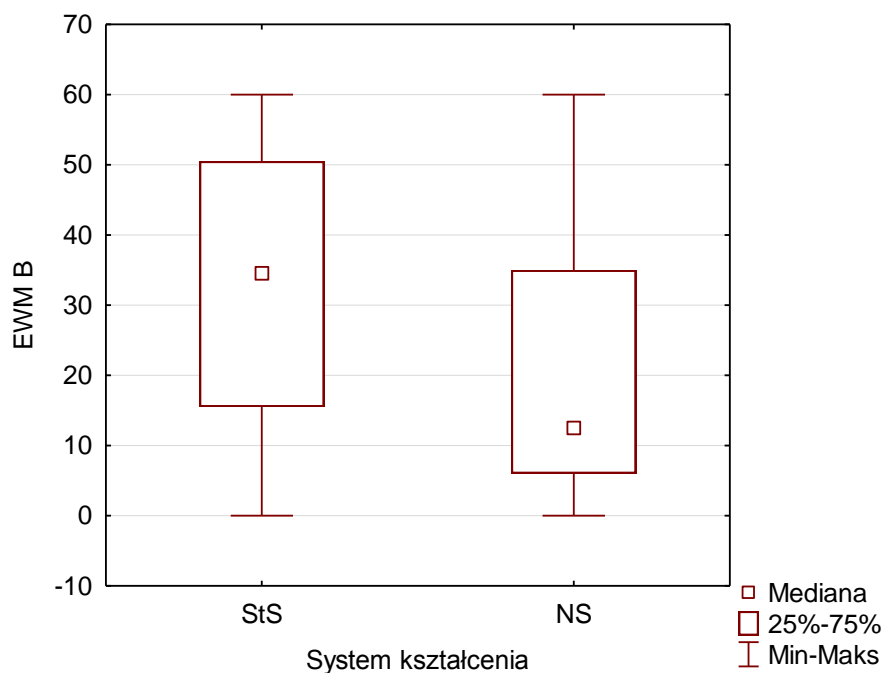
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 57. Pozycyjne statystyki opisowe wyników części A testu EWM uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia



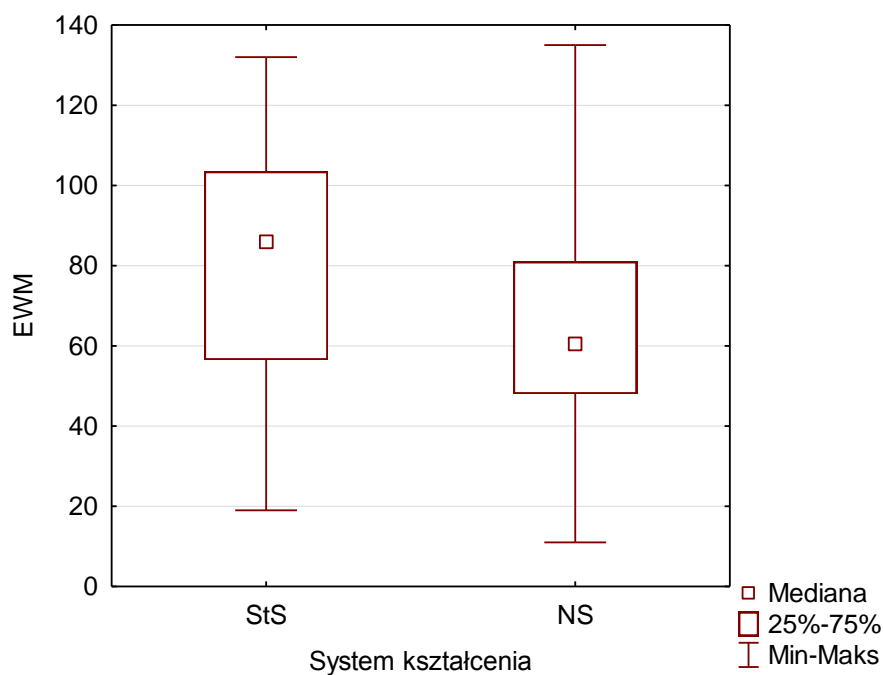
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 58. Pozycyjne statystyki opisowe wyników części B testu EWM uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 59. Pozycyjne statystyki opisowe wyników całości testu EWM uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Powyższe zestawienia pokazują, że **generalnie wyższe wyniki w teście EWM osiągnęli nauczyciele przedszkola, którzy uczestniczyli w którejś z dawnych, nie**

funkcjonujących już form kształcenia, (liceum pedagogiczne, studium nauczycielskie, kolegium nauczycielskie). Różnice widoczne są – jak już wspomniano – zwłaszcza w poziomie elementarnej znajomości podstawowych zasad muzyki i zapisu nutowego, co zapewne związane jest – z jednej strony – z realizacją rozszerzonych treści muzycznych w dawnym systemie kształcenia oraz wyraźną wówczas akcentacją aplikacyjnego wymiaru tych partii materiału, z drugiej zaś strony – w opinii autora – z obecnością w dawnym systemie realnie funkcjonujących mechanizmów weryfikujących kandydatów na nauczycieli – również w kwestii wiedzy i umiejętności muzycznych – tak na wstępie, jak i w trakcie trwania procesu edukacyjnego; ponadto brak powszechnej dostępności do materiałów muzycznych w postaci różnorodnych nagrań – jak ma to miejsce obecnie – a także wyższe wymagania dyrektorów względem kompetencji muzycznych pedagogów przedszkolnych z pewnością przyczynił się do poważniejszego traktowania tego obszaru edukacji zawodowej, o czym świadczą liczne rozmowy prowadzone tak z nauczycielami, jak i z dyrektorami placówek przedszkolnych⁸⁵².

W świetle powyższego wydaje się, że podniesienie poziomu elementarnej wiedzy muzycznej nauczycieli przedszkola można by osiągnąć – oprócz zastosowania już sygnalizowanych rozwiązań systemowych, odnoszących się do całej powszechnej edukacji muzycznej – poprzez zbliżenie kształtu tej edukacji studentów pedagogiki realizowanej w toku kształcenia akademickiego do obowiązującego w dawnym systemie przygotowującym do tego zawodu. Chodzi tu zatem – po raz kolejny – o zwiększenie tak różnorodności, jak i liczby zajęć muzycznych na pedagogicznych studiach wyższych, ale i o racjonalne gospodarowanie potencjałem muzycznym tak studentów, jak i nauczycieli aktywnych zawodowo – co można by uczynić wprowadzając weryfikację kandydatów pod względem ich zdolności i predyspozycji muzycznych, a to celem dostosowania właściwego do zastanego poziomu programu nauczania. Wydaje się też, że byłoby warto włączać elementarną wiedzę muzyczną, zwłaszcza zaś zasady muzyki i podstawowy zapis nutowy do szkoleń w ramach zewnętrznego (i – jeśli to możliwe – także wewnętrznego) doskonalenia zawodowego.

⁸⁵² Źródło: badania własne, rozmowy indywidualne z nauczycielami przedszkola i dyrektorami górnośląskich przedszkoli w latach 2014-18.

6.2.4. Poziom elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola a tryb ukończonych studiów wyższych

Jak już sygnalizowano przy okazji opisywania rezultatów testu Winga, tryb ukończonych studiów wyższych w akademickim systemie kształcenia nauczycieli związany jest przede wszystkim z różną liczbą godzin dydaktycznych, przeznaczonych na realizację treści muzycznych – stosunkowo najwięcej jest ich w trybie stacjonarnym, w trybie niestacjonarnym – z oczywistych przyczyn – liczba ta została zredukowana do minimum. Stąd wynika doniosłość szczegółowego pytania 34 (o ewentualną istotność czynnika różnicującego w postaci trybu ukończonych studiów wyższych) oraz stosownego wariantu szczegółowej hipotezy badawczej nr 19 dla przedstawianych tu badań – to zaś w kontekście potencjalnego ułatwienia szerszej perspektywy oglądu funkcjonowania systemu kształcenia nauczycieli przedszkola w zakresie realizowania treści muzycznych.

W celu zbadania zależności pomiędzy **trybem ukończonych studiów wyższych a wynikami testu EWM** osiągniętymi w grupie badanych nauczycieli przedszkola zastosowano nieparametryczny test U-Manna Whitneya, którego rezultaty przedstawiono w tabeli 139.

Tabela 139. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla rezultatów części A, B i całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów

| | Średnia ranga Niestacjonarne | Średnia ranga Stacjonarne | Z | p | N Niestacjonarne | N Stacjonarne |
|----------------|---------------------------------|------------------------------|-------|--------------|------------------|---------------|
| EWM A | 114,5 | 137,9 | -2,53 | 0,011 | 142 | 106 |
| EWM B | 116,7 | 135,0 | -1,99 | 0,046 | 142 | 106 |
| EWM A+B | 115,3 | 136,9 | -2,35 | 0,019 | 142 | 106 |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

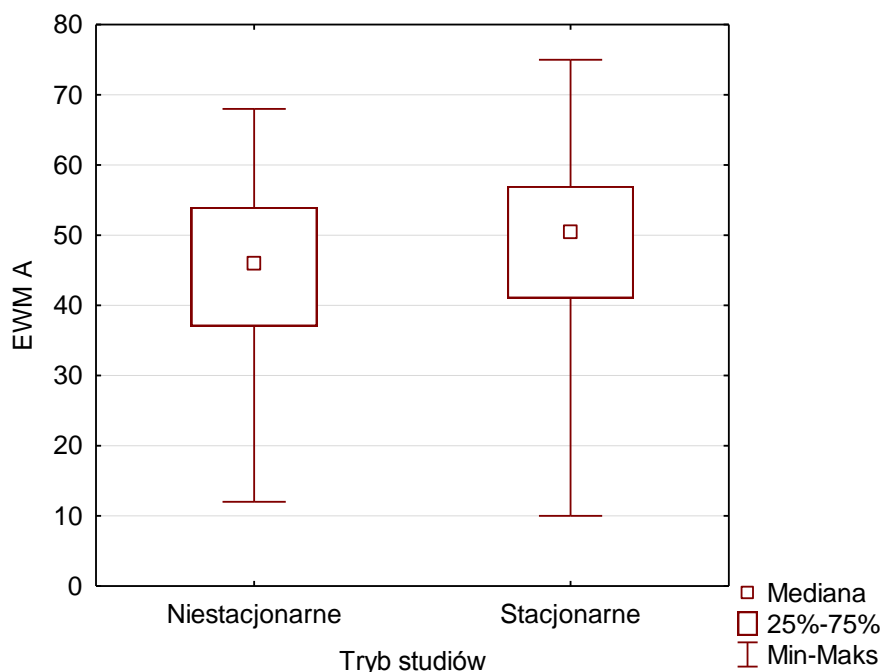
Przytoczone powyżej wyniki pokazują, że w przypadku wszystkich części testu EWM w grupie nauczycieli wychowania przedszkolnego prawdopodobieństwa obserwowane były niższe od założonego progu istotności (0,05), zatem odrzucono hipotezę zerową testu U-Manna Whitneya na rzecz hipotezy alternatywnej – głoszącej, że **w uzyskanych przez badanych pedagogów wynikach testu EWM występują istotne statystycznie różnice pomiędzy absolwentami studiów stacjonarnych i niestacjonarnych – na korzyść trybu stacjonarnego**, które to różnice doprecyzowano za pomocą ujętych w tabeli 140 statystyk opisowych oraz ich obrazów graficznych, przedstawionych na wykresach 60-62.

Tabela 140. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych przez badanych nauczycieli przedszkola w części A, B i całości testu EWM w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów

| EWM A | | | | | | | | | |
|----------------|-----|---------|------------|----------|-------|-------|---------|--------|--------|
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 106 | 49,08 | 13,23 | 1,29 | 10,00 | 41,00 | 50,50 | 57,00 | 75,00 |
| Niestacjonarne | 142 | 44,90 | 11,41 | 0,96 | 12,00 | 37,00 | 46,00 | 54,00 | 68,00 |
| Ogółem | 248 | 46,69 | 12,37 | 0,79 | 10,00 | 38,00 | 48,00 | 55,00 | 75,00 |
| EWM B | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 106 | 27,73 | 19,57 | 1,90 | 0,00 | 9,00 | 23,00 | 45,00 | 60,00 |
| Niestacjonarne | 142 | 23,49 | 20,53 | 1,72 | 0,00 | 6,00 | 16,50 | 44,00 | 60,00 |
| Ogółem | 248 | 25,30 | 20,20 | 1,28 | 0,00 | 7,00 | 20,50 | 45,00 | 60,00 |
| EWM A+B | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 106 | 76,80 | 28,56 | 2,77 | 11,00 | 53,00 | 73,50 | 100,00 | 135,00 |
| Niestacjonarne | 142 | 68,39 | 28,58 | 2,40 | 19,00 | 45,00 | 61,00 | 95,00 | 127,00 |
| Ogółem | 248 | 71,99 | 28,82 | 1,83 | 11,00 | 49,00 | 66,50 | 97,00 | 135,00 |

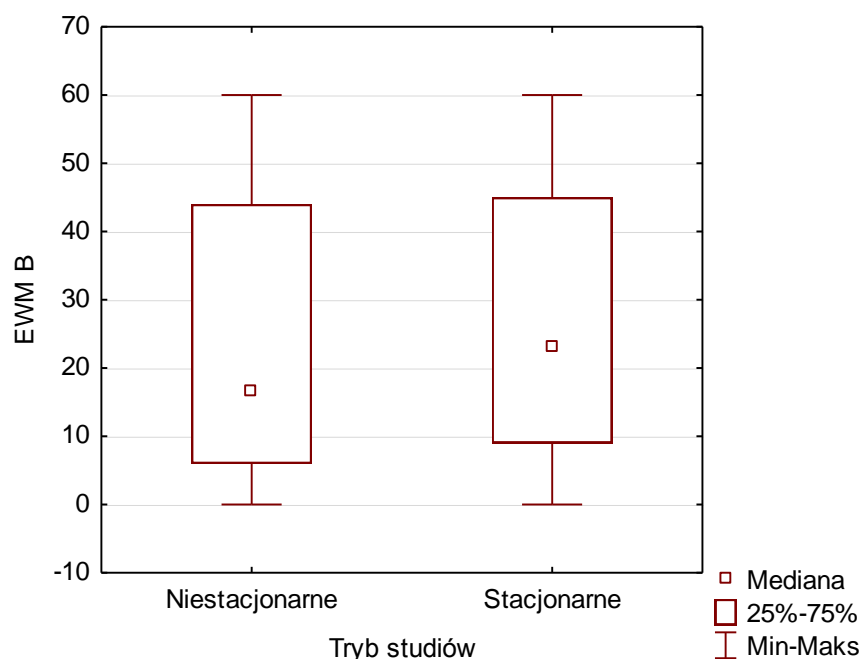
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 60. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części A testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów



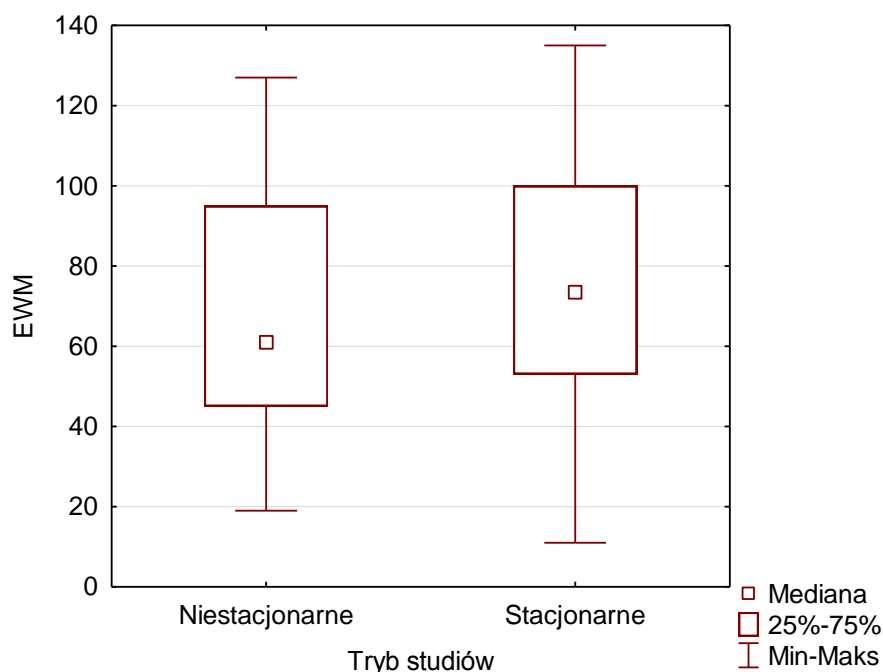
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 61. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części B testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 62. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Przedstawione powyżej statystyki opisowe – wraz z ich graficznymi obrazami – potwierdzają, że **absolwenci studiów stacjonarnych osiągnęli we wszystkich częściach testu EWM wyniki istotnie wyższe niż absolwenci studiów niestacjonarnych** (wyższe

wartości średniej i mediany, pierwszego i trzeciego kwartyla). Wydaje się, że taki stan rzeczy może być w pewnej mierze uwarunkowany znacznie większą liczbą godzin przeznaczonych na realizację przedmiotów muzycznych w toku studiów pedagogicznych prowadzonych w trybie stacjonarnym, jak też udziałem w niektórych przynajmniej projektach z zakresu edukacji muzycznej, dostępnych – z przyczyn organizacyjnych – niemal wyłącznie studentom dziennym (projekty takie mogą rozwijać potencjalne zainteresowania, motywować do pogłębiania wiedzy i umiejętności). Nie bez znaczenia może tu też być ogólny poziom intelektualny (pedagodzy będący absolwentami studiów stacjonarnych – o czym już wspomiano – osiągnęli nieco wyższe – choć nieistotne statystycznie – wyniki w teście Winga; domagająca się odrębnych badań hipoteza o wyższym potencjale intelektualnym tej grupy jest jedną z możliwych – choć wymagających należytej ostrożności – implikacji tego faktu). Poniżej (za pomocą testu χ^2) sprawdzono potencjalne związki pomiędzy trybem ukończonych studiów a wynikami testu EWM u nauczycieli z dodatkowym kształceniem muzycznym oraz w zależności od ukończonego systemu kształcenia, w toku którego zdobywali oni kwalifikacje formalne.

Tabela 141. Odsetek osób z dodatkowym kształceniem muzycznym wśród nauczycieli przedszkola badanych testem EWM z podziałem na tryb ukończonych studiów wyższych

| | Dodatkowe kształcenie muzyczne | | |
|-----------------------|---------------------------------------|------------|--------------|
| Tryb studiów | Nie | Tak | Razem |
| Stacjonarne | 86 | 20 | 106 |
| | 81,1% | 18,9% | 100% |
| Niestacjonarne | 127 | 15 | 142 |
| | 89,4% | 10,6% | 100% |
| Ogółem | 213 | 35 | 248 |
| | 85,9% | 14,1% | 100% |
| χ^2 | 3,453 | | |
| p | 0,063 | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Jak pokazują zamieszczone w powyższej tabeli 141 wartości ($\chi^2=3,453$; $p=0,063$), brak jest podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej o braku istotnych statystycznie różnic pomiędzy odsetkiem osób posiadających dodatkowe kształcenie muzyczne w grupie nauczycieli przedszkola podzielonej ze względu na tryb ukończonych przez nich studiów wyższych (I bądź II stopnia), zatem odsetek ten w obu podgrupach jest zbliżony – zmienne tryb studiów i dodatkowe kształcenie muzyczne należy uznać za niezależne (**pozorność związku pomiędzy trybem ukończonych studiów wyższych a wynikami badanych w teście EWM została wykluczona**).

Tabela 142. Odsetek nauczycieli przedszkola badanych testem EWM zdobywających kwalifikacje formalne w starym i nowym systemie – z podziałem na tryb ukończonych studiów wyższych

| Tryb studiów | System kształcenia | | |
|-----------------------|--------------------|-------|-------|
| | StS | NS | Razem |
| Stacjonarne | 32 | 74 | 106 |
| | 30,2% | 69,8% | 100% |
| Niestacjonarne | 80 | 62 | 142 |
| | 56,3% | 43,7% | 100% |
| Ogółem | 112 | 136 | 248 |
| | 45,2% | 54,8% | 100% |
| χ^2 | 16,758 | | |
| p | 0,000 | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Zgodnie z danymi przedstawionymi w tabeli 142 ($\chi^2=16,758$; $p=0,00$), za pomocą testu χ^2 odrzucono hipotezę zerową (mówiącą o braku istotnych statystycznie różnic pomiędzy odsetkiem osób zdobywających kwalifikacje formalne w toku starego i nowego systemu kształcenia w grupie nauczycieli przedszkola podzielonej ze względu na tryb ukończonych przez nich studiów wyższych) na rzecz hipotezy alternatywnej – głoszącej, iż różnice te są statystycznie istotne, zatem uznano, że zmienne tryb studiów i system kształcenia są tu zmiennymi zależnymi. W grupie tych nauczycieli, którzy nabywali kwalifikacji formalnych w dawnym systemie kształcenia większy odsetek osób studiował w trybie niestacjonarnym (co może wynikać z faktu, iż pedagodzy ci jedynie podnosili kwalifikacje już posiadane, pozostając jednocześnie – także nieraz i z konieczności – aktywnymi zawodowo). W związku z powyższym zbadano zależności pomiędzy osiągniętymi wynikami testu EWM a stopniem ukończonych studiów wyższych osobno dla podgrupy nauczycieli mających w swej historii doświadczenie dawnego systemu kształcenia oraz dla tych, którzy ukończyli jedynie system funkcjonujący obecnie (oparty na studiach wyższych z pominięciem szkół typu LP, SN czy KN).

W celu zbadania zależności pomiędzy trybem ukończonych studiów a wynikami uzyskanymi w teście EWM w podgrupie nauczycieli posiadających doświadczenie dawnego systemu kształcenia (LP, SN, KN) zastosowano nieparametryczny test U Manna Whitneya.

Tabela 143. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla części A, B i całości testu EWM w podgrupie nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie udziału w dawnym systemie kształcenia (StS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych

| | Średnia ranga Niestacjonarne | Średnia ranga Stacjonarne | Z | p | N Niestacjonarne | N Stacjonarne |
|----------------|------------------------------|---------------------------|-------|--------------|------------------|---------------|
| EWM A | 51,6 | 68,8 | -2,53 | 0,011 | 80 | 32 |
| EWM B | 53,4 | 64,3 | -1,60 | 0,111 | 80 | 32 |
| EWM A+B | 52,6 | 66,2 | -2,00 | 0,045 | 80 | 32 |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

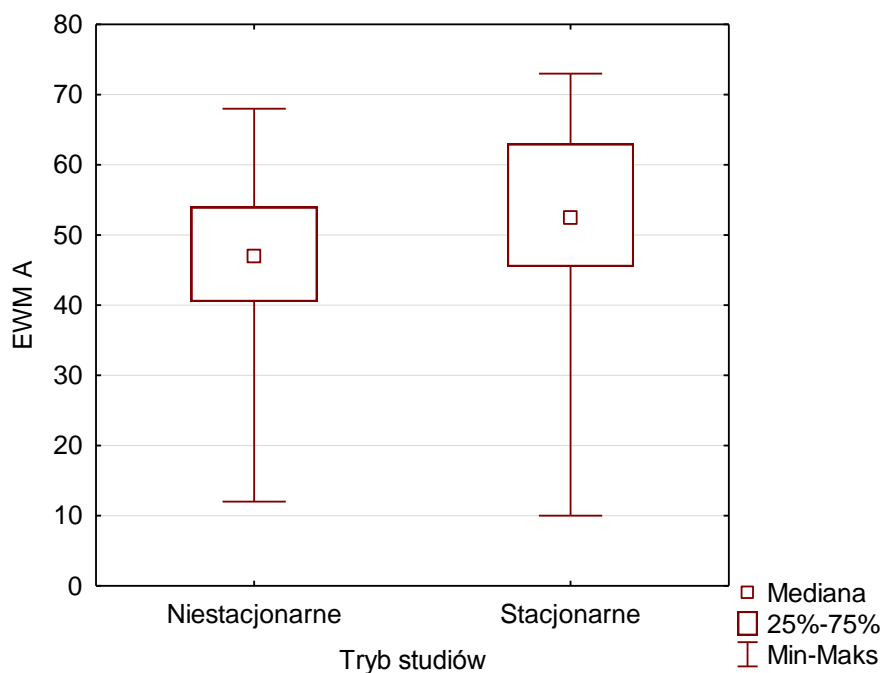
Jak pokazano w tabeli 143, w przypadku części B testu EWM rezultaty osiągane przez nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) zróżnicowanych wg kryterium trybu ukończonych studiów ujawniły podobny poziom (różnica statystycznie nieistotna; innymi słowy: w przypadku części B nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, a więc wyniki tej części testu osób kończących studia w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym nie różnią się w sposób statystycznie istotny). W przypadku części A oraz całości testu EWM prawdopodobieństwa obserwowane były niższe od założonego progu istotności (0,05), w związku z czym hipotezę zerową odrzucono na rzecz hipotezy alternatywnej – głoszącej, iż **w podgrupie nauczycieli przedszkola uczestniczących w dawnym systemie kształcenia są statystycznie istotne różnice w uzyskanych wynikach (części A i całości testu EWM) pomiędzy osobami, które ukończyły studia stacjonarne a tymi, którzy ukończyli studia niestacjonarne (na korzyść osób będących absolwentami studiów stacjonarnych)**. Różnice te doprecyzowano za pomocą ujętych w tabeli 144 statystyk opisowych oraz ich obrazów graficznych, przedstawionych na wykresach 63-65.

Tabela 144. Statystyki opisowe dla wyników części A, B i całości testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych

| | | | | | | | | | |
|-----------------------|----------|----------------|-------------------|-----------------|-------------|------------|----------------|------------|--------------|
| EWM A | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 32 | 52,56 | 14,79 | 2,62 | 10,00 | 45,50 | 52,50 | 63,00 | 73,00 |
| Niestacjonarne | 80 | 46,03 | 11,20 | 1,25 | 12,00 | 40,50 | 47,00 | 54,00 | 68,00 |
| Ogółem | 112 | 47,89 | 12,62 | 1,19 | 10,00 | 41,00 | 49,00 | 55,50 | 73,00 |
| EWM B | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 32 | 37,50 | 18,07 | 3,19 | 0,00 | 22,50 | 40,00 | 53,50 | 60,00 |
| Niestacjonarne | 80 | 30,68 | 21,04 | 2,35 | 0,00 | 9,00 | 32,00 | 51,00 | 60,00 |
| Ogółem | 112 | 32,63 | 20,39 | 1,93 | 0,00 | 13,00 | 36,00 | 52,00 | 60,00 |
| EWM A+B | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 32 | 90,06 | 26,12 | 4,62 | 29,00 | 69,00 | 95,00 | 107,50 | 132,00 |
| Niestacjonarne | 80 | 76,70 | 29,39 | 3,29 | 19,00 | 51,00 | 79,00 | 104,00 | 126,00 |
| Ogółem | 112 | 80,52 | 29,02 | 2,74 | 19,00 | 54,00 | 89,00 | 105,00 | 132,00 |

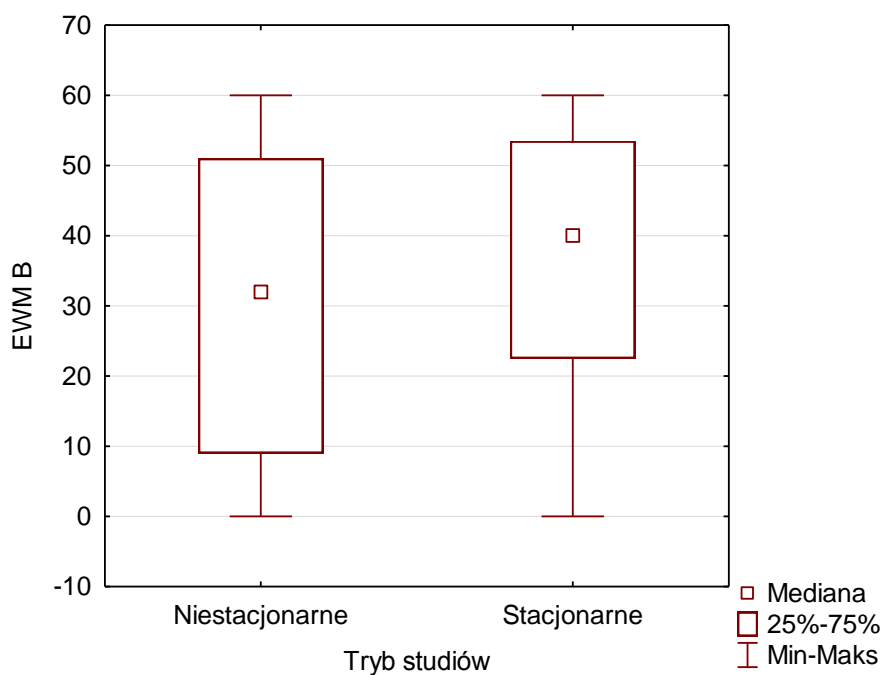
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 63. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części A testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych



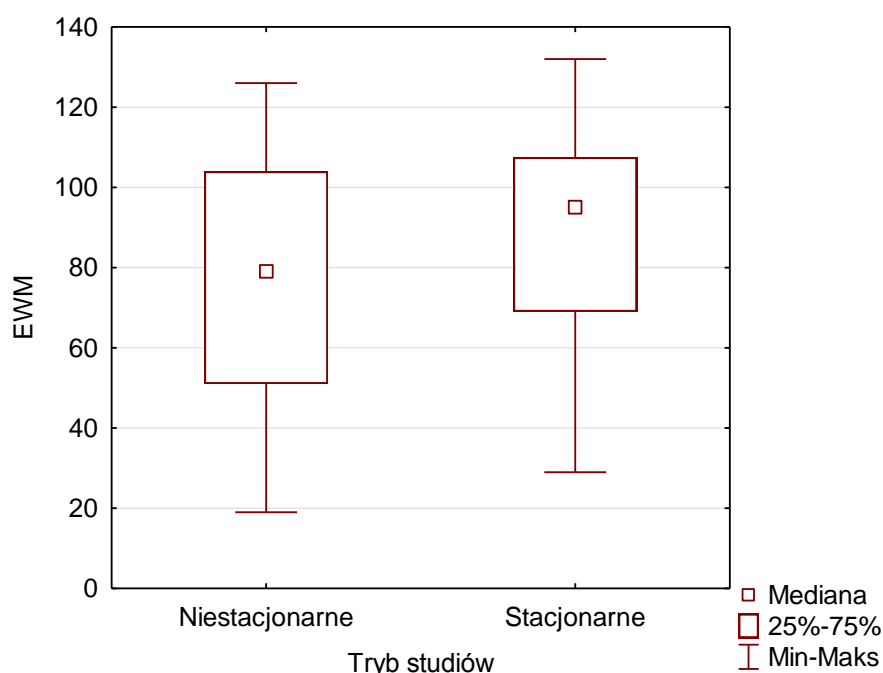
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 64. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części B testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 65. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Dane zestawione w tabeli 144 oraz przedstawione na wykresach 63-65 pokazują, że w obrębie podgrupy nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) generalnie wyższe wyniki uzyskali pedagodzy, którzy podnosili swoje kwalifikacje w drodze studiów stacjonarnych – jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być fakt znacznie bogatszego programu realizowanego w toku tej formy studiów.

W celu zbadania zależności pomiędzy trybem studiów a wynikami uzyskanymi w teście EWM w podgrupie nauczycieli, którzy nie posiadają doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia, natomiast ukończyli tylko studia wyższe (NS), także zastosowano nieparametryczny test U Manna Whitneya.

Tabela 145. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla części A, B i całości testu EWM w podgrupie nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadają doświadczenia udziału w dawnym systemie kształcenia (NS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych

| | Średnia ranga Niestacjonarne | Średnia ranga Stacjonarne | Z | p | N Niestacjonarne | N Stacjonarne |
|--------------------|---------------------------------|------------------------------|-------|-------|---------------------|------------------|
| EWM A | 61,5 | 74,4 | -1,89 | 0,058 | 62 | 74 |
| EWM B | 56,6 | 78,5 | -3,22 | 0,001 | 62 | 74 |
| EWM A+B | 57,6 | 77,6 | -2,95 | 0,003 | 62 | 74 |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

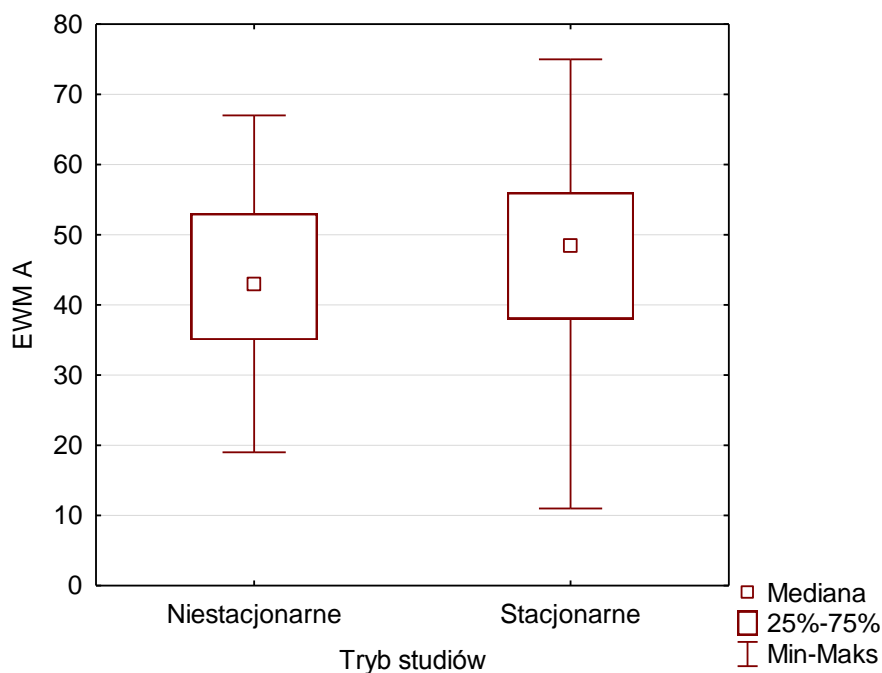
Dane zestawione w powyższej tabeli pokazują, że w przypadku części B oraz całości testu EWM prawdopodobieństwa obserwowane były niższe od założonego progu istotności (0,05), w związku z czym hipotezę zerową odrzucono na rzecz hipotezy alternatywnej – głoszącej, iż w podgrupie nauczycieli wychowania przedszkolnego pozbawionych doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia są istotnie statystycznie różnice w uzyskanych wynikach pomiędzy osobami, które ukończyły studia stacjonarne a tymi, którzy ukończyli studia niestacjonarne. Ponadto dla części A testu EWM występuje tendencja do różnic (również na korzyść absolwentów studiów stacjonarnych). Tym samym w podgrupie badanych uczestniczących w dawnym systemie kształcenia (StS) dla części A i całości EWM potwierdzono stosowny wariant szczegółowej hipotezy badawczej nr 19, natomiast w podgrupie badanych kształcących się wyłącznie w nowym systemie (NS) stosowny wariant tej hipotezy potwierdzono dla części B i całości tego testu. Różnice, o których mowa, uszczegółowiono za pomocą ujętych w tabeli 146 statystyk opisowych oraz ich obrazów graficznych, przedstawionych niżej na wykresach 66-68.

Tabela 146. Statystyki opisowe dla części A, B i całości testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadają doświadczenia udziału w dawnym systemie kształcenia (NS), w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych

| EWM A | | | | | | | | | |
|-----------------------|----------|----------------|-------------------|-----------------|-------------|------------|----------------|------------|--------------|
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 74 | 47,57 | 12,30 | 1,43 | 11,00 | 38,00 | 48,50 | 56,00 | 75,00 |
| Niestacjonarne | 62 | 43,45 | 11,60 | 1,47 | 19,00 | 35,00 | 43,00 | 53,00 | 67,00 |
| Ogółem | 136 | 45,69 | 12,12 | 1,04 | 11,00 | 37,00 | 47,00 | 54,50 | 75,00 |
| EWM B | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 74 | 23,50 | 18,77 | 2,18 | 0,00 | 7,00 | 19,00 | 38,00 | 60,00 |
| Niestacjonarne | 62 | 14,23 | 15,70 | 1,99 | 0,00 | 2,00 | 8,00 | 17,00 | 60,00 |
| Ogółem | 136 | 19,27 | 17,98 | 1,54 | 0,00 | 6,00 | 11,00 | 32,00 | 60,00 |
| EWM A+B | | | | | | | | | |
| Tryb studiów | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Stacjonarne | 74 | 71,07 | 27,81 | 3,23 | 11,00 | 50,00 | 62,00 | 94,00 | 135,00 |
| Niestacjonarne | 62 | 57,68 | 23,70 | 3,01 | 20,00 | 41,00 | 53,00 | 67,00 | 127,00 |
| Ogółem | 136 | 64,96 | 26,78 | 2,30 | 11,00 | 46,50 | 60,00 | 80,00 | 135,00 |

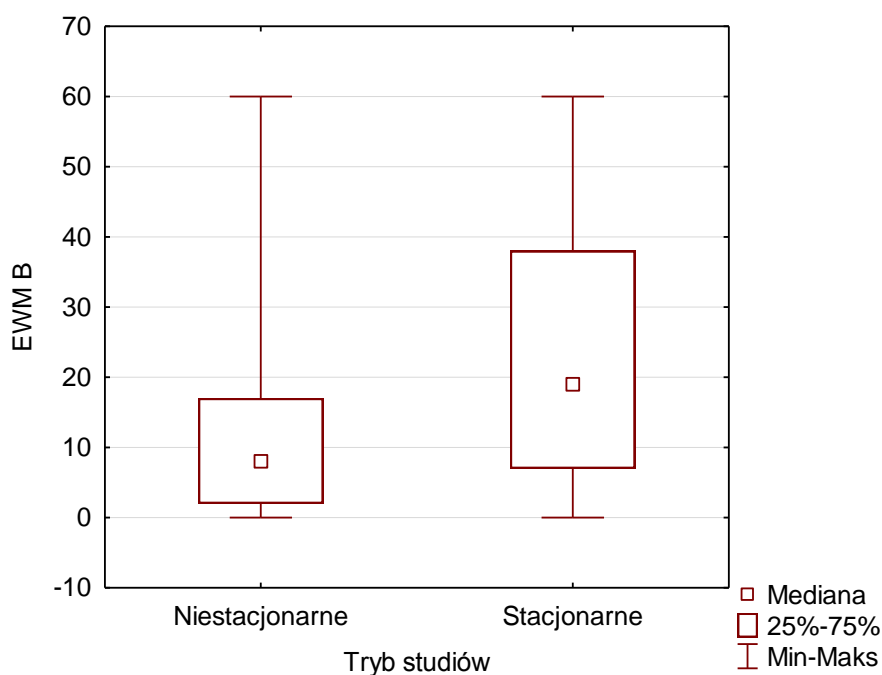
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 66. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części A testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadają doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych



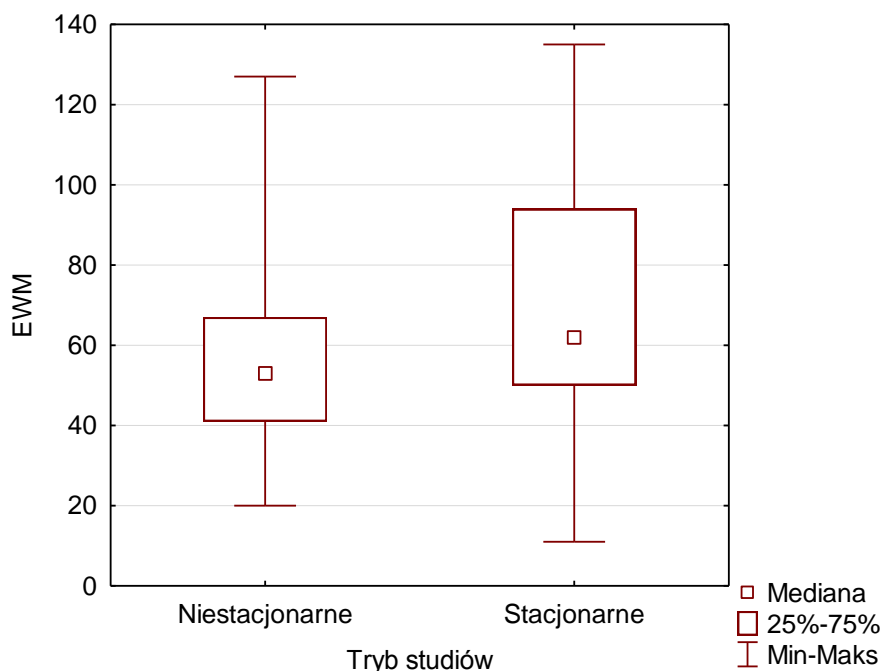
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 67. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części B testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadają doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 68. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadają doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Przedstawione powyżej wyniki badań budzą refleksję na temat sposobu realizowania treści muzycznych – zwłaszcza w toku niestacjonarnych wyższych studiów akademickich. Konwencja, w myśl której na zajęciach wystarcza czasu jedynie na zasygnalizowanie studentowi obszarów (nie)wiedzy jawi się jako nie do przyjęcia – tym bardziej, że nawet uczestnictwo w studiach stacjonarnych nie zapewnia osiągnięcia przez absolwenta – postulowanego w przyjętym dla niniejszej dysertacji postulowanego modelu – kompetencji muzycznych. Z drugiej strony – nawet istotne zwiększenie liczby godzin dydaktycznych bez stosownych zmian w treściach programu kształcenia nie przyniesie znaczącego wzrostu poziomu elementarnej wiedzy muzycznej w ujęciu tu prezentowanym. Widać zatem potrzebę nie tylko całościowych zmian systemowych w edukacji powszechnej i akademickiej, ale też opracowania i realnego wdrożenia weryfikacji poziomu elementarnej wiedzy muzycznej kandydatów na nauczycieli – celem kompensacji dostrzeżonych braków, co warto by uczynić także względem aktywnych zawodowo pedagogów. Pomocne w tym względzie mogą okazać się formy wewnętrznego i zewnętrznego doskonalenia zawodowego oraz współpraca z instytucjami zewnętrznymi. Kluczowe znaczenie w obecnych realiach edukacyjnych wydaje się też mieć postawa samych nauczycieli – którzy powinni być zainteresowani podniesieniem swoich kompetencji w opisywanym obszarze, ale też dyrektorów przedszkoli i władz oświatowych w ogóle – celem wdrożenia oddziaływań o charakterze motywującym.

6.2.5. Poziom elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola a ich dodatkowe kształcenie muzyczne

Zgodnie z oczekiwaniami, istotnym czynnikiem różnicującym rezultaty uzyskane przez pedagogów przedszkolnych w teście EWM okazało się **dodatkowe kształcenie muzyczne**, do sprawdzenia czego wykorzystano nieparametryczny test U-Manna Whitneya. Wyniki tego testu ujęto w tabeli 147.

Tabela 147. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla wyniku części A, B i całości testu EWM w grupie nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego

| | Średnia ranga Nie | Średnia ranga Tak | Z | | p | N Nie | N Tak |
|-------|----------------------|----------------------|-------|--|--------------|-------|-------|
| EWM A | 156,2 | 220,3 | -4,31 | | 0,000 | 282 | 48 |
| EWM B | 148,3 | 266,6 | -7,94 | | 0,000 | 282 | 48 |
| EWM | 149,6 | 259,1 | -7,35 | | 0,000 | 282 | 48 |

Zródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

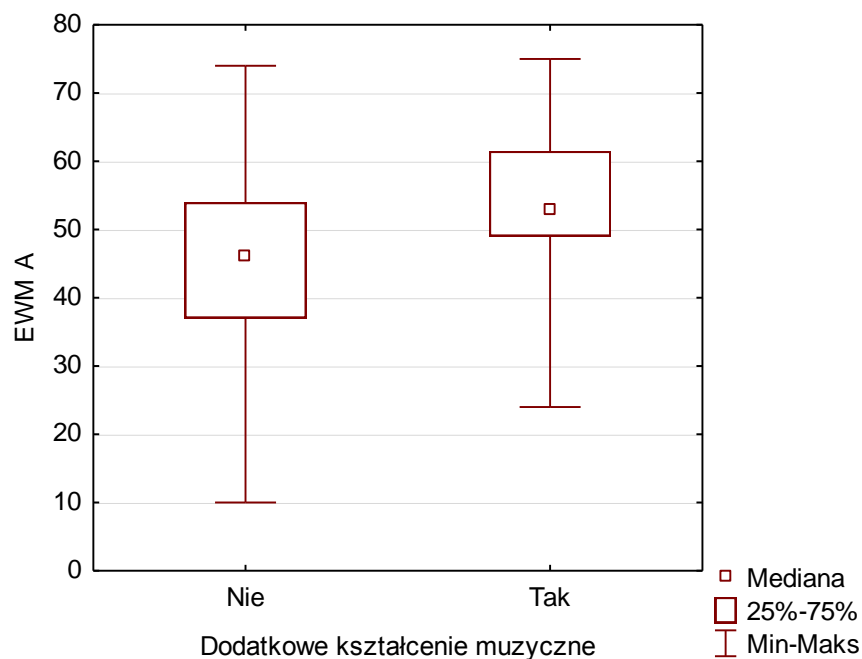
Jak pokazano w powyższej tabeli, w przypadku wszystkich części testu EWM prawdopodobieństwa obserwowane były niższe od założonego progu istotności na poziomie 0,05, co uzasadnia odrzucenie hipotezy zerowej na rzecz hipotezy alternatywnej, zatem należy stwierdzić, że **w uzyskanych przez badanych nauczycieli wynikach w teście EWM są istotne różnice pomiędzy pedagogami, którzy wskazali obecność dodatkowego kształcenia muzycznego a tą częścią badanej grupy, która tego kształcenia nie miała (zgodnie z przewidywaniami – na korzyść grupy pierwszej)** – potwierdzono tym samym stosowny wariant szczegółowej hipotezy badawczej nr 19. Różnice te – w postaci statystyk opisowych i ich obrazów graficznych – przedstawiono w tabeli 148 oraz na wykresach 69-71.

Tabela 148. Statystyki opisowe dla wyników części A, B i całości testu EWM uzyskanych przez bad. nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|----------|----------------|-------------------|-----------------|-------------|------------|----------------|------------|--------------|
| EWM A | | | | | | | | | |
| Dodatkowe kształcenie muzyczne | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Nie | 282 | 45,30 | 11,78 | 0,70 | 10,00 | 37,00 | 46,00 | 54,00 | 74,00 |
| Tak | 48 | 53,27 | 11,13 | 1,61 | 24,00 | 49,00 | 53,00 | 61,50 | 75,00 |
| Ogółem | 330 | 46,46 | 12,01 | 0,66 | 10,00 | 38,00 | 47,00 | 55,00 | 75,00 |
| EWM B | | | | | | | | | |
| Dodatkowe kształcenie muzyczne | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Nie | 282 | 22,34 | 18,13 | 1,08 | 0,00 | 7,00 | 18,50 | 38,00 | 60,00 |
| Tak | 48 | 47,38 | 13,79 | 1,99 | 11,00 | 42,50 | 53,00 | 58,00 | 60,00 |
| Ogółem | 330 | 25,98 | 19,64 | 1,08 | 0,00 | 8,00 | 23,00 | 45,00 | 60,00 |
| EWM A+B | | | | | | | | | |
| Dodatkowe kształcenie muzyczne | N | Średnia | Odch. std. | Bl. std. | Min. | Q25 | Mediana | Q75 | Maks. |
| Nie | 282 | 67,64 | 25,75 | 1,53 | 11,00 | 49,00 | 62,50 | 89,00 | 132,00 |
| Tak | 48 | 100,65 | 20,72 | 2,99 | 48,00 | 96,50 | 105,00 | 110,00 | 135,00 |
| Ogółem | 330 | 72,44 | 27,63 | 1,52 | 11,00 | 51,00 | 68,50 | 97,00 | 135,00 |

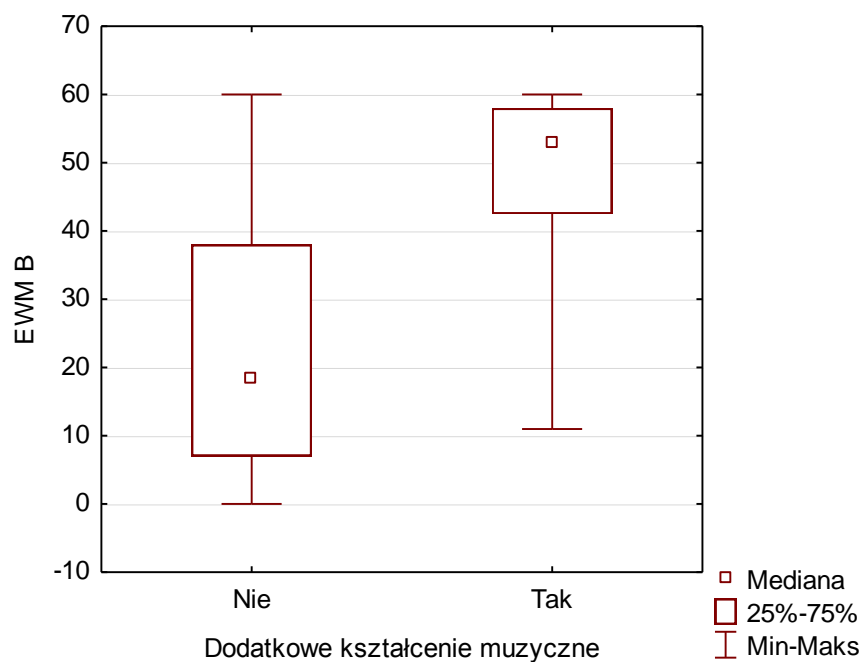
Zródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 69. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części A testu EWM w grupie nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego



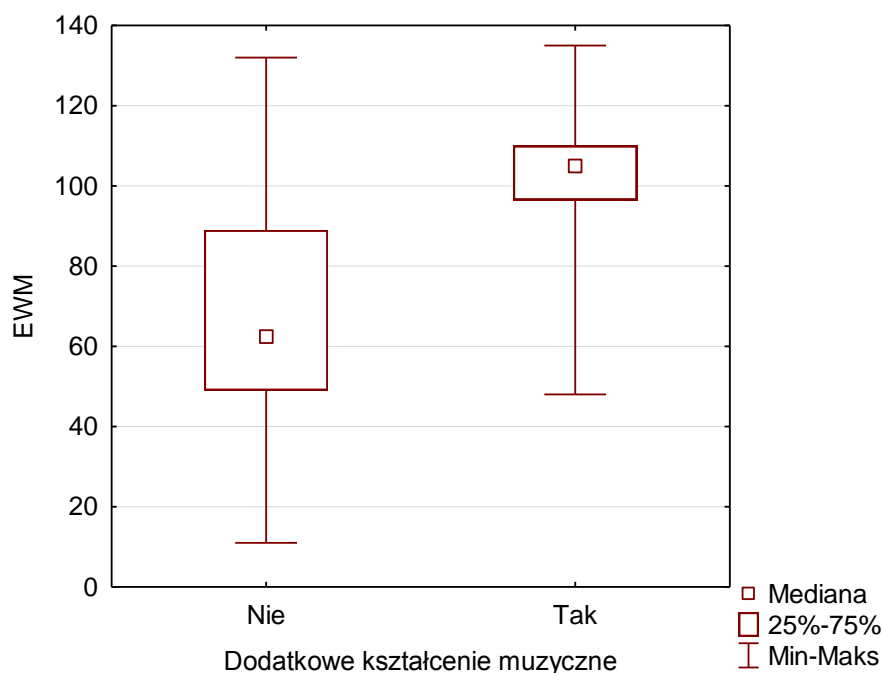
Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 70. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części B testu EWM w grupie nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Wykres 71. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego



Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Ponieważ w świetle przedstawionych powyżej wyników badań obecność dodatkowego kształcenia muzycznego – nawet na niskim poziomie, z przewagą jego nieformalnych rodzajów – jawi się jako istotny czynnik różnicujący poziom elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola, byłoby dobrze – poza wdrożeniem całościowych rozwiązań systemowych, o których była już mowa – zapewnić tak studentom pedagogiki, jak i nauczycielom dostęp do licznych kursów, szkoleń i innych atrakcyjnych form doskonalenia zawodowego, powiązanych tematycznie z przebadanym tu obszarem kompetencji muzycznych. Tak studenci, jak nauczyciele winni mieć szerokie możliwości zorganizowanego, czynnego uprawiania muzyki, przy okazji czego poznawaliby elementarną wiedzę muzyczną i zapis nutowy, którym nauczyliby się posługiwać. Koresponduje to z wyrażanym wcześniej postulatem właściwego wykorzystania potencjału muzycznego kandydatów na nauczycieli i już pracujących pedagogów, co wymagałoby wprowadzenia weryfikacji predyspozycji i indywidualnych preferencji muzycznych.

6.2.6. Normy centylowe dla wyników testu EWM badanych nauczycieli przedszkola

Dla testu EWM – części A, B i całości – wyznaczono normy centylowe dla poszczególnych grup badanych, z podziałem na podgrupy:

- cała próba (bez względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego);
- osoby z dodatkowym kształceniem muzycznym (jako, że osób tych było stosunkowo niewiele, normy te należy traktować umownie – precyzyjne ustalenie takich norm wymaga w tym przypadku przeprowadzenia dodatkowych badań);
- osoby bez dodatkowego kształcenia muzycznego.

Dla testu EWM zrezygnowano z wyznaczenia norm stenowych, ponieważ opierają się one na statystykach klasycznych (średnia i odchylenie standardowe), które z kolei nie są odporne na wartości nietypowe – najlepiej sprawdzają się w przypadku rozkładów zbliżonych do rozkładu normalnego, a przynajmniej do rozkładów symetrycznych. W przypadku części B rozkład odbiegał od rozkładu symetrycznego, gdyż charakteryzował się znaczną asymetrią prawostronną oraz leptokurtycznością (spłaszczenie rozkładu). Dodatkowym, niekorzystnym czynnikiem stała się niska wartość oczekiwana (średnia wynosząca 25,98) przy stosunkowo wysokiej zmienności (odchylenie standardowe wynoszące 19,64, co stanowiło 75% wartości średniej). W efekcie mamy do czynienia z wysoką zmiennością i wyznaczone normy stenowe wykraczały poza dopuszczalny zakres wyników surowych. Problem ten nie dotyczy norm centylowych, gdyż oparte są one na statystykach pozycyjnych (centyle, kwantyle), a te z kolei są odporne na wartości skrajne. Powyższy problem dotyczy także testu EWM jako całości, gdyż jest on sumą części A i B. Z tego powodu przy obliczaniu stosownych norm poprzestano na normach centylowych.

Ponieważ test Elementarnej Wiedzy Muzycznej został po raz pierwszy wykorzystany dla potrzeb niniejszej dysertacji, nie można odnieść uzyskanych w nim wyników do rezultatów osiągniętych przez innych badaczy, a już na pewno nie można tego uczynić w sposób ścisły. W związku z tym autor stawia w tym miejscu postulat prowadzenia dalszych eksploracji przy użyciu tego narzędzia, przy czym – w świetle przeprowadzonej procedury standaryzacyjnej, opisanej w rozdziale 4.6 tej pracy – należałoby narzędzie to nieznacznie udoskonalić (modyfikując stopień trudności zadań 3, 7 i 11 w części A oraz zadania 1 w części B). Jest to jednak zadanie dla osobno zaprojektowanych dociekań, co do których autor wyraża nadzieję, iż takowe nastąpią.

Tabela 149. Normy centylowe dla części A testu EWM dla nauczycieli przedszkola – cała próba

| Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl |
|--------------|--------|--------------|--------|
| 0 | | 38 | 26 |
| 1 | | 39 | 28 |
| 2 | | 40 | 30 |
| 3 | | 41 | 32 |
| 4 | | 42 | 36 |
| 5 | | 43 | 38 |
| 6 | | 44 | 42 |
| 7 | | 45 | 45 |
| 8 | | 46 | 48 |
| 9 | | 47 | 51 |
| 10 | | 48 | 55 |
| 11 | 1 | 49 | 58 |
| 12 | 1 | 50 | 61 |
| 13 | 1 | 51 | 65 |
| 14 | 1 | 52 | 68 |
| 15 | 1 | 53 | 70 |
| 16 | 1 | 54 | 75 |
| 17 | 1 | 55 | 78 |
| 18 | 1 | 56 | 82 |
| 19 | 2 | 57 | 85 |
| 20 | 2 | 58 | 86 |
| 21 | 2 | 59 | 88 |
| 22 | 2 | 60 | 89 |
| 23 | 3 | 61 | 90 |
| 24 | 4 | 62 | 92 |
| 25 | 5 | 63 | 93 |
| 26 | 6 | 64 | 94 |
| 27 | 7 | 65 | 95 |
| 28 | 8 | 66 | 95 |
| 29 | 8 | 67 | 96 |
| 30 | 9 | 68 | 97 |
| 31 | 9 | 69 | 97 |
| 32 | 11 | 70 | 97 |
| 33 | 15 | 71 | 97 |
| 34 | 16 | 72 | 98 |
| 35 | 18 | 73 | 99 |
| 36 | 20 | 74 | 100 |
| 37 | 23 | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Tabela 150. Normy centylowe dla części B testu EWM dla nauczycieli przedszkola – cała próba

| Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl |
|--------------|--------|--------------|--------|
| 0 | 6 | 31 | 60 |
| 1 | 10 | 32 | 62 |
| 2 | 12 | 33 | 63 |
| 3 | 12 | 34 | 63 |
| 4 | 14 | 35 | 65 |
| 5 | 16 | 36 | 66 |
| 6 | 20 | 37 | 67 |
| 7 | 24 | 38 | 68 |
| 8 | 28 | 39 | 69 |
| 9 | 31 | 40 | 70 |
| 10 | 33 | 41 | 70 |
| 11 | 36 | 42 | 72 |
| 12 | 38 | 43 | 74 |
| 13 | 39 | 44 | 75 |
| 14 | 41 | 45 | 77 |
| 15 | 41 | 46 | 78 |
| 16 | 42 | 47 | 79 |
| 17 | 43 | 48 | 81 |
| 18 | 44 | 49 | 82 |
| 19 | 46 | 50 | 83 |
| 20 | 47 | 51 | 84 |
| 21 | 48 | 52 | 86 |
| 22 | 49 | 53 | 88 |
| 23 | 51 | 54 | 90 |
| 24 | 51 | 55 | 91 |
| 25 | 52 | 56 | 92 |
| 26 | 54 | 57 | 94 |
| 27 | 55 | 58 | 96 |
| 28 | 57 | 59 | 98 |
| 29 | 58 | 60 | 100 |
| 30 | 60 | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Tabela 151. Normy centylowe dla całości testu EWM dla nauczycieli przedszkola – cała próba

| Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl |
|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| 0 | | 46 | 19 | 92 | 71 |
| 1 | | 47 | 21 | 93 | 72 |
| 2 | | 48 | 22 | 94 | 73 |
| 3 | | 49 | 24 | 95 | 74 |
| 4 | | 50 | 25 | 96 | 75 |
| 5 | | 51 | 27 | 97 | 77 |
| 6 | | 52 | 28 | 98 | 78 |
| 7 | | 53 | 31 | 99 | 78 |
| 8 | | 54 | 32 | 100 | 79 |
| 9 | | 55 | 33 | 101 | 80 |
| 10 | | 56 | 34 | 102 | 81 |
| 11 | | 57 | 35 | 103 | 81 |
| 12 | | 58 | 35 | 104 | 82 |
| 13 | | 59 | 37 | 105 | 84 |
| 14 | | 60 | 40 | 106 | 85 |
| 15 | | 61 | 42 | 107 | 86 |
| 16 | | 62 | 44 | 108 | 87 |
| 17 | | 63 | 45 | 109 | 91 |
| 18 | | 64 | 45 | 110 | 92 |
| 19 | 1 | 65 | 46 | 111 | 92 |
| 20 | 1 | 66 | 48 | 112 | 93 |
| 21 | 1 | 67 | 49 | 113 | 94 |
| 22 | 1 | 68 | 50 | 114 | 94 |
| 23 | 1 | 69 | 52 | 115 | 95 |
| 24 | 2 | 70 | 53 | 116 | 95 |
| 25 | 3 | 71 | 54 | 117 | 95 |
| 26 | 3 | 72 | 55 | 118 | 96 |
| 27 | 3 | 73 | 56 | 119 | 96 |
| 28 | 4 | 74 | 58 | 120 | 96 |
| 29 | 4 | 75 | 59 | 121 | 96 |
| 30 | 5 | 76 | 60 | 122 | 97 |
| 31 | 5 | 77 | 60 | 123 | 97 |
| 32 | 5 | 78 | 60 | 124 | 97 |
| 33 | 7 | 79 | 62 | 125 | 97 |
| 34 | 8 | 80 | 62 | 126 | 98 |
| 35 | 9 | 81 | 63 | 127 | 98 |
| 36 | 9 | 82 | 63 | 128 | 99 |
| 37 | 10 | 83 | 63 | 129 | 99 |
| 38 | 10 | 84 | 64 | 130 | 99 |
| 39 | 11 | 85 | 64 | 131 | 99 |
| 40 | 12 | 86 | 65 | 132 | 100 |
| 41 | 13 | 87 | 66 | 133 | 100 |
| 42 | 14 | 88 | 66 | 134 | 100 |
| 43 | 14 | 89 | 68 | | |
| 44 | 16 | 90 | 69 | | |
| 45 | 17 | 91 | 69 | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Tabela 152. Normy centylowe dla części A testu EWM dla nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym

| Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl |
|--------------|--------|--------------|--------|
| 0 | | 38 | 10 |
| 1 | | 39 | 10 |
| 2 | | 40 | 10 |
| 3 | | 41 | 10 |
| 4 | | 42 | 13 |
| 5 | | 43 | 13 |
| 6 | | 44 | 15 |
| 7 | | 45 | 17 |
| 8 | | 46 | 17 |
| 9 | | 47 | 21 |
| 10 | | 48 | 21 |
| 11 | | 49 | 31 |
| 12 | | 50 | 38 |
| 13 | | 51 | 48 |
| 14 | | 52 | 48 |
| 15 | | 53 | 52 |
| 16 | | 54 | 56 |
| 17 | | 55 | 65 |
| 18 | | 56 | 69 |
| 19 | | 57 | 71 |
| 20 | | 58 | 73 |
| 21 | | 59 | 73 |
| 22 | | 60 | 73 |
| 23 | | 61 | 75 |
| 24 | 2 | 62 | 79 |
| 25 | 2 | 63 | 83 |
| 26 | 2 | 64 | 83 |
| 27 | 2 | 65 | 85 |
| 28 | 4 | 66 | 90 |
| 29 | 4 | 67 | 92 |
| 30 | 6 | 68 | 92 |
| 31 | 6 | 69 | 92 |
| 32 | 6 | 70 | 92 |
| 33 | 6 | 71 | 92 |
| 34 | 6 | 72 | 96 |
| 35 | 8 | 73 | 98 |
| 36 | 8 | 74 | 100 |
| 37 | 10 | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Tabela 153. Normy centylowe dla części B testu EWM dla nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym

| Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl |
|--------------|--------|--------------|--------|
| 0 | | 31 | 13 |
| 1 | | 32 | 13 |
| 2 | | 33 | 15 |
| 3 | | 34 | 15 |
| 4 | | 35 | 17 |
| 5 | | 36 | 19 |
| 6 | | 37 | 19 |
| 7 | | 38 | 21 |
| 8 | | 39 | 21 |
| 9 | | 40 | 23 |
| 10 | | 41 | 23 |
| 11 | 2 | 42 | 25 |
| 12 | 4 | 43 | 27 |
| 13 | 6 | 44 | 29 |
| 14 | 8 | 45 | 31 |
| 15 | 8 | 46 | 31 |
| 16 | 8 | 47 | 35 |
| 17 | 8 | 48 | 38 |
| 18 | 8 | 49 | 42 |
| 19 | 8 | 50 | 44 |
| 20 | 8 | 51 | 44 |
| 21 | 8 | 52 | 48 |
| 22 | 8 | 53 | 54 |
| 23 | 8 | 54 | 63 |
| 24 | 8 | 55 | 65 |
| 25 | 10 | 56 | 67 |
| 26 | 10 | 57 | 73 |
| 27 | 13 | 58 | 85 |
| 28 | 13 | 59 | 92 |
| 29 | 13 | 60 | 100 |
| 30 | 13 | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Tabela 154. Normy centylowe dla całości testu EWM dla nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym

| Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl |
|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| 0 | | 46 | | 92 | 23 |
| 1 | | 47 | | 93 | 23 |
| 2 | | 48 | 2 | 94 | 23 |
| 3 | | 49 | 2 | 95 | 23 |
| 4 | | 50 | 2 | 96 | 25 |
| 5 | | 51 | 4 | 97 | 29 |
| 6 | | 52 | 4 | 98 | 31 |
| 7 | | 53 | 6 | 99 | 35 |
| 8 | | 54 | 6 | 100 | 40 |
| 9 | | 55 | 6 | 101 | 40 |
| 10 | | 56 | 6 | 102 | 42 |
| 11 | | 57 | 6 | 103 | 42 |
| 12 | | 58 | 6 | 104 | 44 |
| 13 | | 59 | 6 | 105 | 52 |
| 14 | | 60 | 8 | 106 | 52 |
| 15 | | 61 | 10 | 107 | 54 |
| 16 | | 62 | 10 | 108 | 58 |
| 17 | | 63 | 13 | 109 | 73 |
| 18 | | 64 | 13 | 110 | 77 |
| 19 | | 65 | 13 | 111 | 79 |
| 20 | | 66 | 13 | 112 | 81 |
| 21 | | 67 | 13 | 113 | 81 |
| 22 | | 68 | 13 | 114 | 83 |
| 23 | | 69 | 13 | 115 | 83 |
| 24 | | 70 | 13 | 116 | 83 |
| 25 | | 71 | 13 | 117 | 83 |
| 26 | | 72 | 13 | 118 | 83 |
| 27 | | 73 | 13 | 119 | 85 |
| 28 | | 74 | 13 | 120 | 85 |
| 29 | | 75 | 13 | 121 | 85 |
| 30 | | 76 | 13 | 122 | 88 |
| 31 | | 77 | 13 | 123 | 88 |
| 32 | | 78 | 13 | 124 | 88 |
| 33 | | 79 | 13 | 125 | 88 |
| 34 | | 80 | 15 | 126 | 92 |
| 35 | | 81 | 17 | 127 | 96 |
| 36 | | 82 | 17 | 128 | 96 |
| 37 | | 83 | 17 | 129 | 98 |
| 38 | | 84 | 17 | 130 | 98 |
| 39 | | 85 | 17 | 131 | 98 |
| 40 | | 86 | 17 | 132 | 98 |
| 41 | | 87 | 17 | 133 | 98 |
| 42 | | 88 | 17 | 134 | 98 |
| 43 | | 89 | 21 | | |
| 44 | | 90 | 23 | | |
| 45 | | 91 | 23 | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Tabela 155. Normy centylowe dla części A testu EWM dla nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego

| Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl |
|--------------|--------|--------------|--------|
| 0 | | 38 | 28 |
| 1 | | 39 | 31 |
| 2 | | 40 | 33 |
| 3 | | 41 | 36 |
| 4 | | 42 | 40 |
| 5 | | 43 | 42 |
| 6 | | 44 | 47 |
| 7 | | 45 | 50 |
| 8 | | 46 | 53 |
| 9 | | 47 | 56 |
| 10 | | 48 | 60 |
| 11 | 1 | 49 | 62 |
| 12 | 1 | 50 | 65 |
| 13 | 1 | 51 | 68 |
| 14 | 1 | 52 | 71 |
| 15 | 1 | 53 | 73 |
| 16 | 1 | 54 | 78 |
| 17 | 1 | 55 | 80 |
| 18 | 1 | 56 | 84 |
| 19 | 2 | 57 | 87 |
| 20 | 2 | 58 | 89 |
| 21 | 2 | 59 | 90 |
| 22 | 3 | 60 | 92 |
| 23 | 3 | 61 | 93 |
| 24 | 4 | 62 | 94 |
| 25 | 5 | 63 | 95 |
| 26 | 6 | 64 | 96 |
| 27 | 7 | 65 | 96 |
| 28 | 9 | 66 | 96 |
| 29 | 9 | 67 | 97 |
| 30 | 10 | 68 | 98 |
| 31 | 10 | 69 | 98 |
| 32 | 12 | 70 | 98 |
| 33 | 16 | 71 | 98 |
| 34 | 18 | 72 | 99 |
| 35 | 20 | 73 | 100 |
| 36 | 22 | 74 | 100 |
| 37 | 25 | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Tabela 156. Normy centylowe dla części B testu EWM dla nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego

| Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl |
|--------------|--------|--------------|--------|
| 0 | 7 | 31 | 68 |
| 1 | 11 | 32 | 71 |
| 2 | 13 | 33 | 71 |
| 3 | 14 | 34 | 72 |
| 4 | 17 | 35 | 73 |
| 5 | 18 | 36 | 74 |
| 6 | 23 | 37 | 75 |
| 7 | 28 | 38 | 76 |
| 8 | 33 | 39 | 77 |
| 9 | 36 | 40 | 78 |
| 10 | 38 | 41 | 78 |
| 11 | 42 | 42 | 79 |
| 12 | 43 | 43 | 82 |
| 13 | 45 | 44 | 83 |
| 14 | 46 | 45 | 85 |
| 15 | 47 | 46 | 85 |
| 16 | 48 | 47 | 87 |
| 17 | 49 | 48 | 89 |
| 18 | 50 | 49 | 89 |
| 19 | 52 | 50 | 90 |
| 20 | 54 | 51 | 91 |
| 21 | 55 | 52 | 93 |
| 22 | 56 | 53 | 94 |
| 23 | 58 | 54 | 95 |
| 24 | 58 | 55 | 96 |
| 25 | 60 | 56 | 96 |
| 26 | 61 | 57 | 98 |
| 27 | 62 | 58 | 98 |
| 28 | 64 | 59 | 99 |
| 29 | 65 | 60 | 100 |
| 30 | 68 | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Tabela 157. Normy centylowe dla całości testu EWM dla nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego

| Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl | Wynik surowy | Centyl |
|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| 0 | | 46 | 22 | 92 | 79 |
| 1 | | 47 | 24 | 93 | 80 |
| 2 | | 48 | 25 | 94 | 82 |
| 3 | | 49 | 28 | 95 | 82 |
| 4 | | 50 | 29 | 96 | 83 |
| 5 | | 51 | 31 | 97 | 85 |
| 6 | | 52 | 32 | 98 | 85 |
| 7 | | 53 | 35 | 99 | 85 |
| 8 | | 54 | 37 | 100 | 86 |
| 9 | | 55 | 38 | 101 | 87 |
| 10 | | 56 | 39 | 102 | 87 |
| 11 | | 57 | 39 | 103 | 88 |
| 12 | | 58 | 40 | 104 | 89 |
| 13 | | 59 | 42 | 105 | 89 |
| 14 | | 60 | 46 | 106 | 90 |
| 15 | | 61 | 48 | 107 | 91 |
| 16 | | 62 | 50 | 108 | 92 |
| 17 | | 63 | 50 | 109 | 94 |
| 18 | | 64 | 51 | 110 | 94 |
| 19 | 1 | 65 | 52 | 111 | 95 |
| 20 | 1 | 66 | 54 | 112 | 95 |
| 21 | 1 | 67 | 55 | 113 | 96 |
| 22 | 1 | 68 | 56 | 114 | 96 |
| 23 | 1 | 69 | 59 | 115 | 96 |
| 24 | 2 | 70 | 60 | 116 | 97 |
| 25 | 3 | 71 | 61 | 117 | 98 |
| 26 | 3 | 72 | 62 | 118 | 98 |
| 27 | 4 | 73 | 64 | 119 | 98 |
| 28 | 4 | 74 | 66 | 120 | 98 |
| 29 | 5 | 75 | 67 | 121 | 98 |
| 30 | 5 | 76 | 68 | 122 | 98 |
| 31 | 6 | 77 | 68 | 123 | 99 |
| 32 | 6 | 78 | 68 | 124 | 99 |
| 33 | 8 | 79 | 70 | 125 | 99 |
| 34 | 9 | 80 | 70 | 126 | 99 |
| 35 | 10 | 81 | 71 | 127 | 99 |
| 36 | 10 | 82 | 71 | 128 | 99 |
| 37 | 11 | 83 | 71 | 129 | 100 |
| 38 | 11 | 84 | 72 | 130 | 100 |
| 39 | 12 | 85 | 72 | 131 | 100 |
| 40 | 14 | 86 | 73 | 132 | 100 |
| 41 | 16 | 87 | 74 | 133 | 100 |
| 42 | 16 | 88 | 74 | 134 | 100 |
| 43 | 17 | 89 | 76 | | |
| 44 | 18 | 90 | 77 | | |
| 45 | 20 | 91 | 77 | | |

Źródło: badania własne – kwestionariusz testu EWM.

Porównując wyniki osób bez dodatkowego kształcenia muzycznego oraz całej próby (osoby z i bez dodatkowego kształcenia) można zauważyć, że w tym pierwszym przypadku są one nieznacznie niższe. Jednak z uwagi na niską liczebność badanych posiadających dodatkowe kształcenie muzyczne normy dla tej podgrupy należy – jak na razie – traktować orientacyjnie. Mogą one posłużyć za materiał porównawczy dla następnych badań, prowadzonych przy użyciu tego narzędzia na analogicznie wyodrębnionej próbie.

Opracowanie norm lokalnych dla testu EWM będzie przydatne dla wszystkich badaczy, którzy w przyszłości wykorzystają to narzędzie do swoich badań. Posłużą one także osobom badanym, które będą chciały umiejscowić swój wynik na tle wyników innych osób. Może to być korzystne dla refleksyjnych i krytycznych praktyków, chcących podnieść swoje kompetencje w wybranym obszarze.

Przedstawione wyniki badań testowych i sondażowych, podparte obserwacjami, rozmowami i analizą dokumentów rysują aktualny, rzeczywisty model kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola zatrudnionego na terenie województwa śląskiego. Nauczyciel taki posiada zróżnicowany poziom podstawowych zdolności muzycznych (stosunkowo najlepiej rozwinięte obszary tych zdolności to pamięć melodyczna, słuch analityczny i słuch wysokościowy), umiejętności wokalnych i tanecznych, na ogół nie potrafi grać na żadnym instrumencie melodycznym (a jeśli już, to – w przypadku starszych nauczycieli, którzy zdobyli swoje kwalifikacje w dawnym systemie kształcenia lub w przypadku osób posiadających doświadczenie jakiegokolwiek kształcenia muzycznego – na dość niskim poziomie), nie czuje się pewnie w grze na instrumentach rytmicznych, praktycznie wcale nie posługuje się zapisem nutowym oraz reprezentuje dość niski poziom elementarnej ogólnej wiedzy muzycznej. Mimo tak nakreślonych ograniczeń pedagog ten na ogół stara się utrwalać i pogłębiać swoje kompetencje muzyczne w toku samodoskonalenia oraz w drodze zewnętrznego i wewnętrznego doskonalenia zawodowego, niejednokrotnie nie znajdując jednak oferty szkoleń i warsztatów odpowiadających jego preferencjom w zakresie aktywności muzycznych. Model ten zatem – w stosunku do przyjętego dla potrzeb niniejszej dysertacji modelu postulowanego – jawi się w świetle powyższego jako znacznie uboższy, przy czym zmiana tego stanu rzeczy – zgodnie z opinią wyrażoną przez badanych nauczycieli, dyrektorów przedszkoli, wykładowców przedmiotów muzycznych i doradców metodycznych – wymaga gruntownych, szeroko zakrojonych zmian systemowych obejmujących zarówno ogólne kształcenie muzyczne w szkolnictwie powszechnym, jak kształcenie akademickie przyszłych pedagogów oraz wspieranie ich oddziaływań czy efektywne zarządzanie potencjałem muzycznym.

Podsumowując zaprezentowane wyniki badań należy stwierdzić, że na edukację muzyczną badanych nauczycieli przedszkola złożyły się przede wszystkim nieformalne jej rodzaje, jak lekcje prywatne, ognisko muzyczne itp., co może przekładać się na poziom późniejszych oddziaływań edukacyjnych tej grupy. Kompetencje muzyczne generalnie uznano za ważny czynnik warunkujący sukces zawodowy nauczyciela przedszkola, w tym pozyskanie zatrudnienia. Otrzymany za pomocą sondażu – dopełnionego w szczególności wywiadami i rozmowami – obraz realizacji treści muzycznych, zachodzącej w toku kształcenia akademickiego tej grupy pedagogów ujawnił co do niej istotne zastrzeżenia, wśród których badani wskazywali zwłaszcza na zbyt niską w stosunku do realnych potrzeb liczbę godzin dydaktycznych, przeznaczonych na szeroko pojmowaną muzykę, ale też na niedostatki zajęć praktycznych oraz obejmujących obszary uznane za szczególnie deficytowe – jak gra na instrumencie melodycznym, znajomość zapisu nutowego oraz elementarna wiedza muzyczna połączona ze znajomością literatury muzycznej. Mimo tych niewątpliwie ważnych deficytów badani nauczyciele ocenili swoje przygotowanie do efektywnego prowadzenia zajęć muzycznych w przedszkolu generalnie pozytywnie, wskazując jednak na występowanie wśród swoich kompetencji muzycznych ww. obszarów deficytów oraz sygnalizując istnienie poczucia potrzeby wsparcia swoich oddziaływań pedagogiczno-muzycznych. Wśród podmiotów mogących udzielić rzeczzonego wsparcia wymieniono przede wszystkim zewnętrznych specjalistów z zakresu wczesnej pedagogiki muzycznej, jak instruktorzy rytmiki, zajęć umuzykalniających, tanecznych itp., których udział w procesie edukacji muzycznej dziecka młodszego uznano za generalnie pożądany – jakkolwiek z zastrzeżeniem wdrożenia systemowych rozwiązań dotyczących finansowania działalności specjalistycznych podmiotów zewnętrznych – w taki sposób, aby do fakultatywnych zajęć mogły mieć dostęp wszystkie dzieci uczęszczające do danej placówki. Przeprowadzone badania ujawniły występowanie w badanym środowisku nauczycieli przedszkola pewnego rozdzwiku pomiędzy rzeczywistością a postulowanym modelem kompetencji muzycznych pedagoga tego etapu edukacji, i to w kierunku niekorzystnym dla rzeczywistości, przy czym kierunek przemian społecznych, kulturowych i oświatowych także uznano za niesprzyjający edukacji muzycznej tej grupy – a tym samym edukacji muzycznej w ogóle. Sformułowano w związku z tym propozycje działań o charakterze profilaktyczno-naprawczym, wśród których postulowano m. in. wzrost liczby wartościowych szkoleń oraz zwiększenie wymiaru godzin dydaktycznych przeznaczonych na edukację muzyczną przyszłych nauczycieli przedszkola w akademickim systemie ich kształcenia.

Samoocena badanych nauczycieli w wybranych obszarach kompetencji muzycznych okazała się zróżnicowana.

Jeśli chodzi o podstawowe zdolności muzyczne, to przeważały tu wskazania świadczące o przeciętnym poziomie samooceny, przy czym najwyżej ocenili się badani w zakresie zdolności oceny rytmu, pamięci melodycznej i zdolności oceny dynamiki, zaś najniżej w obszarze analitycznego słuchu muzycznego, słuchu wysokościowego, zdolności oceny harmonii oraz zdolności oceny artykulacji. Pomiędzy samooceną w zakresie słuchu wysokościowego, słuchu analitycznego, pamięci melodycznej oraz poczucia dynamiki i artykulacji a rzeczywistymi wynikami testu Winga ujawniono słabą i bardzo słabą – ale jednak statystycznie istotną – zależność. Samoocenę nieadekwatną do wyników osiągniętych w teście Winga (pod względem kierunku zmian) wyrazili badani nauczyciele w obszarze poczucia rytmu i poczucia harmonii. Doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia w obszarze pamięci melodycznej, poczucia rytmu i harmonii okazało się nie być czynnikiem istotnie różnicującym wyniki samooceny w tych obszarach (aczkolwiek z zastrzeżeniem istnienia tendencji do różnicy – na korzyść osób kształcących się w dawnym systemie). W obszarze słuchu wysokościowego, analitycznego, poczucia dynamiki i artykulacji czynnik ten różnicował wyniki samooceny badanych w sposób statystycznie istotny – także na korzyść tej podgrupy badanych. Ogół badanych nauczycieli przedszkola formułował w wyodrębnionych obszarach podstawowych zdolności muzycznych generalnie samooceny zawyżone – co w szczególności dotyczyło poczucia rytmu, dynamiki i artykulacji (obszary badane w II części testu Winga) – zatem nieadekwatne w zakresie obciążenia samooceny badanych w stosunku do rzeczywistych ich wyników.

Jeśli chodzi o samoocenę w zakresie pozostałych obszarów kompetencji muzycznych, wybranych dla potrzeb prezentowanych tu badań, to najwyżej ocenili się nauczyciele w zakresie znajomości literatury muzycznej dla dzieci, następnie pod względem umiejętności tanecznych i wokalnych. Niższe samooceny sformułowano względem umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych, znajomości literatury muzycznej i ogólnej wiedzy muzycznej, znajomości zapisu nutowego i umiejętności gry na instrumencie melodycznym. Obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli okazało się czynnikiem istotnie różnicującym samoocenę badanych w obszarze gry na instrumentach niemelodycznych i gry na instrumencie melodycznym (samoocena osób kształcących się w dawnym systemie była istotnie wyższa) oraz znajomości zapisu nutowego (tu osoby kształcące się w dawnym systemie oceniły się adekwatnie do wyników uzyskanych w części B testu EWM, natomiast w przypadku osób wykształconych wyłącznie w systemie

akademickim samoocena była zawyżona). Samoocena badanych w obszarze znajomości literatury muzycznej i ogólnej wiedzy muzycznej – w porównaniu do wyników uzyskanych w części A testu EWM – okazała się nieadekwatna (tak pod względem kierunku zmian, jak i obciążenia – stwierdzono nieznaczne zaniżenie samooceny).

Percepcja zarówno badanych pedagogów, jak dyrektorów przedszkoli i rodziców dzieci przedszkolnych w zakresie hierarchii kompetencji muzycznych nauczycieli tego etapu generalnie pokrywa się w obszarach uznawanych za najbardziej niezbędne (znajomość literatury muzycznej dla dzieci i elementarne zdolności muzyczne), jest też zbliżona w obszarach wskazanych jako pożądane (obszary ujawnionych deficytów) i zbędne (w tej kategorii odnotowano najmniej wskazań, co wydaje się dobrze świadczyć o generalnym kierunku postrzegania złożonych przecież kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola).

Wśród form aktywności muzycznej, stosowanych przez badanych nauczycieli przedszkola znalazły się przede wszystkim ruch z muzyką, śpiew i taniec – a więc – rodzaje aktywności o relatywnie wysokiej samoocenie, uznawane potocznie za najłatwiejsze (pod warunkiem posiadania podstawowych zdolności muzycznych).

Opisane eksploracje pokazały, że badani nauczyciele uznają, iż pogłębiają oni swoje kompetencje muzyczne w drodze przede wszystkim zewnętrznego (ocenianego wyżej), ale i wewnętrznego doskonalenia zawodowego. Wśród preferowanej tematyki zewnętrznego doskonalenia zawodowego tak nauczyciele, jak i dyrektorzy wymienili (z nieznacznymi różnicami) układy taneczne, instrumentacje dla dzieci i zajęcia poświęcone aktywności wokalne. Wskazano, że w ramach wewnętrznego doskonalenia zawodowego także warto zająć się tematyką muzyczną, jednocześnie uznając, że w tym przypadku stanowi ona na ogół uzupełnienie innych obszarów. Okazało się też, że dyrektorzy przedszkoli najczęściej motywują swoją kadrę pedagogiczną do podnoszenia kompetencji muzycznych poprzez dofinansowanie różnorodnych szkoleń (zewnętrzne doskonalenie zawodowe) oraz za pomocą dodatku motywacyjnego. Jednak percepcja adekwatności otrzymywanej motywacji do wysiłku, jakim okupione jest podnoszenie i utrwalanie swoich kompetencji – w tym muzycznych – różni się w przypadku dyrektorów i nauczycieli, którzy – choć w dość wyrównanych proporcjach – generalnie wyrazili opinię o nieadekwatności tej motywacji. Mimo tego – wśród głównych czynników motywujących nauczycieli do podnoszenia kompetencji muzycznych badani wymienili etos tej grupy zawodowej.

W świetle przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że badani nauczyciele przedszkola – poszukując literatury metodycznej – w największej części korzystają

ze zbiorów własnych, następnie z biblioteki przedszkolnej, pozyskują też wybrane pozycje w ramach wymiany koleżeńskej, Internet wymieniono tu dopiero na miejscu czwartym. Z pewnym niepokojem należy skonstatować, że jedyną pozycją książkową z tego obszaru wskazaną przez badanych jest (leciwy już) „Kalendarz muzyczny” U. Smoczyńskiej-Nachtman, wymieniony na drugim miejscu – po czasopiśmie „Blżej Przedszkola”, zaś przed czasopismem „Wychowanie w Przedszkolu”.

Jeśli chodzi o materialne warunki pracy badanych, to większość badanych placówek nie posiada odpowiedniej sali do zajęć muzyczno-ruchowych. Wśród najłatwiej dostępnych środków dydaktycznych badani wymienili sprzęt audiowizualny, płytotekę z odpowiednimi utworami i instrumenty muzyczne dla dzieci (w odwrotnej kolejności respondenci ocenili miejsce tych pomocy w hierarchii środków dydaktycznych niezbędnych do właściwej realizacji treści muzycznych w przedszkolu). Zgodnie z obserwacjami autora komputer – a tym bardziej komputer ze stosownym oprogramowaniem dydaktycznym – okazał się środkiem o najniższej dostępności (i takim też na ogół stanie technicznym). Zgodnie z oczekiwaniami (powziętymi na podstawie długoletnich obserwacji autora), wśród nowoczesnych technologii najczęściej wykorzystywanych przez nauczycieli przedszkola podczas przygotowywania zajęć muzycznych okazał się Internet (podobnie, jak sprzęt komputerowy – na ogół z zasobów prywatnych).

Mierzony testem Winga poziom podstawowych zdolności muzycznych badanych nauczycieli przedszkola okazał się zróżnicowany. Najwyższe rezultaty (zgodnie z oczekiwaniami) osiągnęli badani w obszarach badanych I częścią tego testu, tzw. wersją skróconą (najwyższe wyniki kolejno: pamięć melodyczna, słuch analityczny, słuch wysokościowy), znacznie słabiej wypadła część II, poświęcona smakowi muzycznemu. Tu kolejność wg wysokości osiągniętych rezultatów prezentuje się następująco: wrażliwość estetyczna na harmonię, rytm, dynamikę, wreszcie na artykulację (obszar o najslabszych wynikach).

Jakkolwiek doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nie okazało się czynnikiem w sposób statystycznie istotny różnicującym wyniki uzyskane przez badanych w teście Winga, tym nie mniej w II części oraz całości tego testu stwierdzono tendencję do różnic na korzyść osób uczestniczących w zaniechanych już formach edukowania nauczycieli. Podobnie rzecz się miała z trybem ukończonych studiów wyższych, który – jakkolwiek nie różnicował wyników testu Winga w sposób statystycznie istotny, to jednak dla pełnej wersji tego testu ujawniono tendencję do różnic – na korzyść osób studiujących stacjonarnie. Obecność dodatkowego kształcenia muzycznego – nawet – jak już pokazano –

na niskim poziomie, z przewagą rodzajów nieformalnych – okazała się czynnikiem różnicującym wyniki osiągnięte przez badanych nauczycieli w obu częściach i całości testu Winga w sposób statystycznie istotny – na korzyść osób posiadających doświadczenie dodatkowego kształcenia muzycznego.

Dla wyników osiągniętych w teście Winga obliczono normy stenowe i centylowe, których porównanie ze stosownymi normami ogólnopolskimi – dla całej badanej grupy ujawniło, że w przypadku obu skal normy te okazały się praktycznie o jedną klasę wyższe od opublikowanych norm ogólnopolskich.

Badanie specjalnie skonstruowanym dla potrzeb niniejszych dociekań testem Elementarnej Wiedzy Muzycznej (EWM) – dla którego dokonano próby standaryzacji lokalnej – pokazało, że przebadani nauczyciele przedszkola posiadają znacznie większy zasób ogólnej, elementarnej wiedzy o muzyce w zakresie podstawowych wiadomości o sztandarowych kompozytorach, ich dziełach, formach muzycznych, wykorzystywanych w muzyce terminach, głosach śpiewaczych i instrumentach, niż w obszarze odnoszącym się do podstawowej znajomości zasad muzyki w zakresie zapisu nutowego.

Czynnikami różnicującymi wyniki testu EWM w sposób statystycznie istotny okazały się: awans zawodowy (dla wyników części B różnica statystycznie istotna, dla całości testu – tendencja do różnic), staż pracy oraz doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli (w obu przypadkach istotna różnica dla wyników części B i całości testu), a także tryb ukończonych studiów wyższych oraz obecność dodatkowego kształcenia muzycznego (w obu przypadkach istotna różnica dla wyników obu części i całości testu).

Dla obu części oraz dla całości testu EWM obliczono normy centylowe z uwzględnieniem czynnika różnicującego w postaci obecności dodatkowego kształcenia muzycznego. Jednak szczegółowa, zasadna interpretacja tych norm będzie możliwa dopiero po wykorzystaniu tego narzędzia do kolejnych badań, na co autor wyraża nadzieję.

Zakończenie – wnioski z badań

Zaprezentowane w niniejszej dysertacji badania ukazały niezwykle złożony, aktualny obraz kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola – przez pryzmat wybranych ich obszarów, wynikających z przyjętego modelu wzorcowego. Został on osadzony w możliwie szerokim kontekście ujawnionej w toku opisanych dociekań percepcji badanych, odnoszącej się zarówno do tych kompetencji, jak też do ich – równie skomplikowanych – uwarunkowań, zwłaszcza wynikających z przemian społecznych, kulturowych i oświatowych.

Badania prowadzono w orientacji ilościowo-jakościowej, spełniając tym samym postulat komplementarności eksploracji naukowych.

W części teoretycznej dokonano przeglądu istotnych stanowisk dotyczących przedszkola i nauczyciela tego etapu w społeczeństwie ponowoczesnym, z uwzględnieniem kompetencyjnego kontekstu jego pracy, zaproponowano też doprecyzowanie pojęcia kompetencji i kwalifikacji. Prócz tego krótko scharakteryzowano zarys problematyki związanej ze społeczną percepcją nauczyciela przedszkola. Osobny rozdział poświęcono ważniejszym poglądom dotyczącym roli muzyki w wychowaniu dziecka młodszego – w perspektywie historycznej, dokonano analizy dawnych i obowiązujących dokumentów i aktów prawnych regulujących realizację treści muzycznych w przedszkolu, szczególnie różnych wersji podstawy programowej oraz wybranych programów nauczania – także w ujęciu historycznym, pokrótce omówiono też metody i formy wychowania muzycznego w przedszkolu. Następnie – zajmując się nauczycielem przedszkola jako realizatorem treści muzycznych – na podstawie reprezentatywnej literatury przedmiotu wyłoniono postulowany model kompetencji muzycznych tego pedagoga, opisano kształcenie nauczycieli przedszkola pod kątem ich przygotowania muzycznego – w aspekcie historycznym, przybliżono też zagadnienia związane z ustawicznym kształceniem nauczycieli tego etapu w zakresie treści muzycznych oraz wspieraniu ich działań przez instytucje i podmioty. W oparciu o literaturę oraz toczący się w przestrzeni medialnej dyskurs krótko przybliżono tematykę związaną z oczekiwaniami społecznymi względem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola, zwięźle nawiązano też do problematyki płci tego pedagoga – także w kontekście tych kompetencji.

W części metodologicznej przedstawiono cele i rodzaj prezentowanych badań, sposób skonstruowania prób oraz ich charakterystykę, sformułowane problemy i hipotezy badawcze, zmienne i ich wskaźniki – wraz z zasygnalizowaniem użytych statystyk, omówiono

zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze – przy czym dokonano próby jego standaryzacji lokalnej, pokrótce scharakteryzowano teren badań i opisano ich organizację.

W części empirycznej – którą nieco dokładniej podsumowano na końcu poprzedniego rozdziału – udzielając odpowiedzi na szczegółowe pytania badawcze scharakteryzowano przebieg edukacji muzycznej badanych nauczycieli przedszkola, opisano ujawniony w opinii respondentów obraz realizacji treści muzycznych w kształceniu zawodowym tych pedagogów wraz z implikacjami aplikacyjnymi, przedstawiono samoocenę badanych nauczycieli w zakresie poszczególnych obszarów kompetencji muzycznych, ponadto zrelacjonowano percepcję badanych odnoszącą się do hierarchii wybranych kompetencji muzycznych oraz preferowanych przez nich form aktywności muzycznej. Ponadto opisano percepcję badanych w zakresie ich zewnętrznego i wewnętrznego doskonalenia zawodowego oraz dotyczącą materialnych warunków ich pracy. Osobny rozdział poświęcono obrazowi poziomu podstawowych zdolności muzycznych oraz poziomu elementarnej wiedzy muzycznej badanych nauczycieli przedszkola, uzyskanemu dzięki analizie wyników testu Winga i testu EWM, jak również sprawdzono za pomocą stosownych statystyk ewentualne zależności pomiędzy tymi wynikami a wybranymi czynnikami różnicującymi. Ponadto obliczono normy dla badanej próby w zakresie zarówno testu Winga (które krótko odniesiono do stosownych norm ogólnopolskich), jak i testu EWM. Tym samym – zdaniem autora – zrealizowano założone cele, postawione tej dysertacji.

Przeprowadzone eksploracje pokazały, że pomiędzy wynikającym (ze słusznych skądinąd) przesłanek zawartych w bogatej literaturze przedmiotu postulowanym modelem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola a rzeczywistością istnieje pewien dysonans, i to na niekorzyść tej rzeczywistości – przy czym szczególnie wyrazisty jest on w obszarach uznanych przez badanych za objęte deficytami, co w przypadku znajomości zapisu nutowego, zasad muzyki oraz literatury i ogólnej wiedzy muzycznej potwierdziły badania testowe, jeśli zaś chodzi o (powszechny w środowisku pedagogów przedszkolnych) brak umiejętności gry na (jakimkolwiek) instrumencie melodycznym – to samo uczyniły obserwacje, wywiady i rozmowy. Niekorzystne zmiany w kształceniu przyszłych nauczycieli, ale też dokonujące się od wielu lat stopniowe deprecjonowanie rzeczywistego miejsca muzyki w hierarchii innych treści edukacyjnych w programach przedszkola, szkoły podstawowej, średniej i wyższej sprawiły, że – jak pokazano – o modelu postulowanym kompetencji muzycznych nauczyciela najmłodszych mówi się dziś – zasadnie – iż jest to model życzeniowy, wyidealizowany, w zasadzie niemożliwy do osiągnięcia. Jest to niewątpliwie konkluzja smutna, choć – poniekąd – spodziewana. Tym samym – w odniesieniu do badanej

próby – potwierdzono występujące w literaturze przedmiotu twierdzenia o generalnie niewystarczającym przygotowaniu muzycznym nauczycieli przedszkola – szczególnie w zakresie takich obszarów, jak gra na instrumencie melodycznym, elementarna wiedza muzyczna czy posługiwanie się zapisem nutowym; potwierdzono też zasadność głosów krytycznych względem realizowania treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia nauczycieli tego etapu, a tym samym konieczność podjęcia szeroko zakrojonych działań profilaktycznych i naprawczych. Mimo jednak ujawnionych – zwłaszcza systemowych – braków i niedociągnięć, co do których sformułowano i wskazano propozycje działań o charakterze profilaktycznym i naprawczym – rzeczywistość (na szczęście) jawi się jako o wiele bardziej złożona i niejednoznaczna. W wielu przypadkach („uszyty” przez poprzedników na miarę czasów współczesnych) etos nauczyciela, wspomagany (zwykle oddolnymi) inicjatywami – sprawia, że w wielu miejscach naturalna potrzeba rozwoju muzycznego dziecka napotyka na bardziej sprzyjające okoliczności, stworzone przez ludzi, którzy „chcą chcieć, by im się chciało”. Wydaje się, że najtrafniej podsumowuje to wypowiedź jednego z doświadczonych nauczycieli akademickich:

„Mimo wielu krytycznych uwag, które znalazły się powyżej, uważam (i wiem to z doświadczenia), że jest wielu nauczycieli pracujących na etapie wychowania przedszkolnego, którzy wykorzystują muzykę w swojej pracy jako jeden z bardzo ważnych elementów, wpływających na rozwój ich wychowanków. Realizują oni wszystkie formy aktywności muzycznej, a ich działania sprawiają, że dzieci domagają się zajęć muzycznych”⁸⁵³.

Na podstawie przeprowadzonych i zaprezentowanych wyżej dociekań nasuwają się – zgodnie z oczekiwaniami stawianymi tymże badaniom poprzez cel teoretyczny i praktyczny – wnioski – dla teorii, rozwiązań systemowych i praktyki oświatowej oraz dla dalszych eksploracji, wynikające wprost zarówno z krytycznej analizy literatury przedmiotu, jak i właściwych badań empirycznych.

Analiza reprezentatywnej literatury przedmiotu skłoniła autora do wysunięcia postulatu dotyczącego wyraźnego rozróżnienia – przynajmniej w pedagogice – pomiędzy terminami „kwalifikacje” i „kompetencje” – przyjmując, że termin pierwszy odnosić się winien do faktu uczestnictwa w formalnym procesie kształcenia, zaś termin drugi – do rzeczywistej (a związanej także, choć nie wyłącznie z kwalifikacjami formalnymi) wiedzy,

⁸⁵³ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 14. IV 2018 r.

umiejętności, wartości i postaw danej jednostki (co przedstawiono w rozdziale 1.4 niniejszej dysertacji).

Również na podstawie analizy literatury – w tym także kolejnych wersji podstawy programowej wychowania przedszkolnego – przyjęto model kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola (por. rozdz. 3.1) – uznając, że w obecnej sytuacji pedagog ten – będąc niejednokrotnie jedynym edukatorem muzycznym najmłodszych – powinien posiadać:

- podstawowe zdolności muzyczne (słuch wysokościowy, analityczny, pamięć muzyczna i poczucie rytmu oraz zdolność słyszenia harmonii, dynamiki i artykulacji – obszary wyodrębnione w opracowaniu testu H. Winga);
- umiejętności wokalne umożliwiające czysty i estetyczny śpiew;
- umiejętność gry na instrumencie melodycznym oraz dostępnych instrumentach niemelodycznych;
- zdolność do estetycznego poruszania się, warunkująca podstawowe możliwości taneczne;
- wynikającą z powyższych punktów znajomość zasad muzyki oraz zapisu nutowego;
- teoretyczną wiedzę muzyczną z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury czy estetyki muzycznej;
- postawę promuzyczną – wyrażającą się w zachowaniach promuzycznych – czyli wszelkich działaniach na rzecz muzyki.

Posiadające (potencjalne) znaczenie praktyczne wnioski, nasuwające się na podstawie analizy literatury – w konfrontacji z ujawnioną w toku prezentowanych badań rzeczywistością edukacyjną – dotyczą najpierw samego postulowanego modelu kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola, którego osiągnięcie wydaje się być uwarunkowane w szczególności przez – po pierwsze: dobrze funkcjonujący system akademickiego kształcenia przyszłych nauczycieli, po drugie: poprzez samo nastawienie badanych do koniecznego dziś (jak pokazano w świetle literatury) (samo)doskonalenia przez całe życie, co jednak – jak się wydaje – wymaga też pewnych zmian w optyce postrzegania (przez ogół społeczeństwa, w tym zaś przypadku – zwłaszcza przez przyszłych i zawodowo aktywnych nauczycieli przedszkola) samej idei kształcenia na poziomie wyższym. Autor ma tu na myśli przede wszystkim zasadność uznania roli studiów wyższych nie jako wyposażających w gotowe (i tym samym nie wymagające utrwalania i doskonalenia) kompetencje, lecz jedynie jako etapu dostarczającego pewnych podstaw, na których dopiero – dużym (nieustannym) nakładem sił i środków własnych – możliwe (i zalecane) jest (ustawiczne) budowanie szeroko

pojmowanego warsztatu – także (a może: zwłaszcza?) w obszarze związanym z pedagogiką muzyczną.

Przyjęty dla potrzeb zaprezentowanych w niniejszej dysertacji badań model kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola jawi się na tle uzyskanych wyników – tak w warstwie deklaratywnej, jak i odnoszącej się do rzeczywistego poziomu (po przebadaniu testami oraz z pomocą innych dostępnych metod i technik) – jako generalnie trudny do osiągnięcia, co – w kontekście opisanej percepcji badanych – trafnie podsumowuje wypowiedź doświadczonego wykładowcy przedmiotów muzycznych:

„Jest on [ów model postulowany kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola – przyp. aut.] wyidealizowany (życzeniowy), aczkolwiek wiele wyznaczników jest istotnych i możliwych do realizacji, ważny z punktu widzenia przygotowania muzycznego pedagoga do pracy z dzieckiem”⁸⁵⁴.

Wydaje się, że najtrudniej osiągnąć założenia ww. modelu w obszarach, które – w świetle przeprowadzonych badań – jawią się jako zaniedbane, to jest w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym oraz znajomości zapisu nutowego wraz z zasadami muzyki – nabycie bowiem tych kompetencji – tym bardziej w stopniu umożliwiającym w miarę swobodne posługiwanie się nimi – wymaga długotrwałej, systematycznej, opartej na licznych powtórzeniach nauki.

Poczucie niemożności sprostania wymogom modelu postulowanego kompetencji muzycznych – szczególnie w obszarach uznanych za zaniedbane (jak – szczególnie – gra na instrumencie melodycznym, znajomość zapisu nutowego i ogólna wiedza muzyczna) wydaje się stanowić specyficzną wypadkową wielu czynników, wśród których należy wymienić – z jednej strony – bardzo zróżnicowany poziom nauczania muzyki w szkolnictwie powszechnym stopnia podstawowego (ewentualnie gimnazjalnego), z drugiej zaś – istotne – tak w stosunku do rzeczywistych potrzeb, jak i w porównaniu z dawnym systemem kształcenia nauczycieli – zredukowanie treści muzycznych w programach uczelni wyższych, przygotowujących przyszłych pedagogów, powiązane z drastycznym obniżeniem wymiaru godzin przeznaczonych na ich realizację, jak też z niemal całkowitym brakiem weryfikacji podstawowych zdolności i umiejętności muzycznych kandydatów do zawodu, wreszcie – marginalizacja znaczenia muzyki w kolejnych podstawach programowych wychowania przedszkolnego, a także niewystarczająca, nie zawsze łatwo dostępna oferta edukacyjna skierowana do nauczycieli przedszkola chcących doskonalić swoje kompetencje muzyczne

⁸⁵⁴ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 10. IV 2018 r.

(nie wszystkie aktywności muzyczne traktowane są przez organizatorów szkoleń i kursów w sposób równy; braki w możliwościach względnie łatwego uzupełnienia obszarów wskazanych jako deficytowe), ponadto – zdaniem autora – wciąż zbyt mało efektywne zarządzanie potencjałem drzemiącym w jednostkach bardziej uzdolnionych muzycznie. Powyższe skłania do niepokojącej konkluzji, iż – rzeczywiście – na skutek przemian społecznych, kulturowych i oświatowych istnieje rozdźwięk pomiędzy postulowanym modelem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola a powszechnym stanem rzeczywistym – i to na niekorzyść tego ostatniego (co potwierdza główną hipotezę badawczą, leżącą u podstaw niniejszej dysertacji).

Autor – na podstawie (zarysowanego wyżej) uzyskanego w toku przeprowadzonych badań obrazu rzeczywistości – dostrzega tu (w przypadku dążenia do sprostania wymogom tego modelu) następujące możliwości oddziaływań o charakterze zarówno profilaktycznym, jak i naprawczym:

- podjęcie działań zmierzających do modyfikacji funkcjonujących w akademickim systemie edukacji przygotowującej przyszłych nauczycieli stosownych programów kształcenia przy jednoczesnym unowocześnieniu sposobu ich realizacji – chodzi tu zatem nie tylko o (niewątpliwie konieczne) zwiększenie pensum godzin dydaktycznych przewidzianych na realizowanie treści muzycznych i o rozszerzenie zakresu tych treści o obszary, które w świetle przeprowadzonych badań należy postrzegać jako deficytowe, wręcz systemowo zaniedbane (szczególnie gra na instrumencie melodycznym, posługiwanie się zapisem nutowym i ogólna wiedza muzyczna), ale też o „(...) *działania z zakresu twórczej aktywności muzycznej swobodnej i kierowanej (co stwarza możliwość wypowiedzi każdemu dziecku bez względu na posiadany potencjał zdolności)*”⁸⁵⁵ oraz – w związku z tym – o zwrócenie uwagi na praktyczny wymiar tego kształcenia (co podkreślali badani wysoko oceniający dawny system kształcenia nauczycieli); warto byłoby stworzyć studentom szerokie możliwości praktycznego działania na niwie wczesnej edukacji muzycznej – np. poprzez zwiększenie wymiaru obowiązkowych praktyk w placówkach szkoleniowych (współpracujących z uczelnią), z czego część poświęcono by stricte treściom muzycznym (zwłaszcza obszarom deficytów); wskazane jest także czynne uczestnictwo studentów w opracowywaniu i realizowaniu tematycznych audycji muzycznych dla dzieci przedszkolnych – przykłady takich dobrych praktyk można

⁸⁵⁵ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 12. IV 2018 r.

spotkać np. na Uniwersytecie Śląskim; byłoby ze wszelkich miar pożądane, aby uczelnie wyższe weryfikowały poziom muzyczny kandydatów na nauczycieli celem utworzenia stosownych grup o właściwym dla zastanego poziomu stopniu zaawansowania (np. jak ma to miejsce w przypadku edukacji lingwistycznej), ale też by była możliwość wyboru przez osoby o wyższych kompetencjach muzycznych (jak np. absolwenci szkół muzycznych czy studenci posiadający doświadczenie dodatkowego kształcenia muzycznego) osobnej specjalizacji z rozszerzonymi treściami muzycznymi (a także – jak ma to miejsce w Akademii Jana Długosza w Częstochowie – celem wyeliminowania na wstępie osób o najniższym potencjale muzycznym, nie rokującym poprawy w tym zakresie⁸⁵⁶, co należy w tym miejscu podkreślić jako dobrą, godną naśladowania – choć, niestety, odosobnioną – praktykę); na bazie doświadczeń autora wydaje się też, że celowe byłoby wprowadzenie (szczególnie na studiach podyplomowych) weryfikacji efektów kształcenia z przedmiotów muzycznych w postaci egzaminu z oceną, co prawdopodobnie mogłoby wpłynąć motywująco na studentów, jak też podniosłoby percepcję znaczenia tego obszaru; cenną inicjatywą mogłoby też być zaproponowanie studentom zajęć fakultatywnych z zakresu treści muzycznych (zwłaszcza stwarzających możliwość podniesienia kompetencji w zakresie obszarów zaniedbanych, jak gra na instrumencie melodycznym, zapis nutowy czy ogólna wiedza muzyczna ze znajomością literatury muzycznej);

- grupy studentów są zbyt liczne, by można było z należytą skutecznością prowadzić zajęcia muzyczne⁸⁵⁷;
- studenci już na początku studiów powinni być zapoznawani z postulowanym modelem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola – celem rozbudzenia (samo)świadomości w tym względzie, wytyczenia celu do (ustawicznego) osiągnięcia, jak też i po to, by osoby o najniższych możliwościach – o ile przejdą pozytywnie proces wstępnej selekcji – miały możliwość szybkiej zmiany specjalności;
- mocniejsze, bardziej skuteczne akcentowanie – tak w wychowaniu, jak i w szeroko pojętej edukacji – wynikającego z opisanej w części teoretycznej niniejszej dysertacji zmieniającej się, płynnej rzeczywistości wymogu podejmowania edukacji przez całe życie celem realnego zwiększenia świadomości oraz wyrobienia autentycznego przekonania o zasadności tej potrzeby – co zapewne przełożyłoby się

⁸⁵⁶ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 14. IV 2018 r.

⁸⁵⁷ Źródło: badania własne, wywiad telefoniczny z wykładowcą przedmiotów muzycznych z dnia 17. IV 2018 r.

na wypracowanie pewnego standardu zakładającego u nauczyciela istnienie potrzeby ustawicznego rozwoju (rozumianego tu jako samodzielne dążenie nie tyle do modnego dziś zdobywania kolejnych formalnych kwalifikacji – niekiedy powierzchownych, zdobywanych podczas krótkich studiów podyplomowych, ile do rzeczywistego podnoszenia kompetencji – także pedagogiczno-muzycznych – w rozumieniu przyjętym dla potrzeb niniejszej dysertacji); dochodzimy w tym miejscu do (już sygnalizowanego w tym rozdziale) postulatu zmiany (powszechnego) myślenia o roli uczelni wyższej;

- ważnym wnioskiem o charakterze praktycznym wydaje się konieczność wzmocnienia motywacji nauczycieli przedszkola do podejmowania (nieraz kosztownego) wysiłku kształcenia ustawicznego – co – z jednej strony – leży w gestii dyrektorów (wskazano na różnice w percepcji poczucia należytej motywacji pomiędzy badanymi nauczycielami a dyrektorami) – powinni oni bowiem – mając świadomość, że doskonaleniu kadry muszą towarzyszyć realne wydatki – dostrzegać starania swojego personelu i na miarę swoich możliwości nagradzać, wzmacniać, promować i doskonalić realne osiągnięcia i postawy, organizując doksztalcenie, doposażając, przy czym motywacja materialna – jakkolwiek nie wskazana przez badanych jako najważniejsza – też nie pozostaje bez znaczenia⁸⁵⁸; należy jednak pamiętać, że w przypadku placówek publicznych zakres swobody dyrektora w tym względzie jest bardzo ograniczony i domaga się ogólnych rozwiązań systemowych (por. rozdz. 5.6); z drugiej strony – nieocenione byłyby takie ww. ogórne rozwiązania systemowe, w wyniku których za dodatkowymi kwalifikacjami (i kompetencjami) nauczyciela (oraz za efektami jego pracy) podążałoby automatycznie – razem z dodatkowymi obowiązkami – także dodatkowe wynagrodzenie;
- tam, gdzie to możliwe (a docelowo – wszędzie tam, gdzie zachodzi taka potrzeba) należy doposażyć przedszkola w niezbędne do prowadzenia zajęć muzycznych środki dydaktyczne, jak instrumenty, sprzęt nagłaśniający, płytoteka, dobrze oprogramowany komputer, projektor multimedialny itp.; ważnym postulatem wydaje się być wskazanie na potrzebę posiadania przez przedszkole osobnej sali do zajęć muzyczno-ruchowych – autor – ze względu na ogromne koszty oraz współwystępujące trudności formalne – ma tu przede wszystkim na myśli dbałość o ten element na etapie projektowania nowych budynków przeznaczonych na przedszkola; należy też

⁸⁵⁸ Świadczą o tym liczne wypowiedzi badanych nauczycieli przedszkola, pozyskane w drodze rozmowy bezpośredniej w latach 2014-2018.

- doposażyć (czy też – trafniej: należycie wyposażać i – częstokroć – urządzić od podstaw zgodnie ze światowymi standardami; stworzyć je) pracownię muzyczne w szkołach – podstawowych, średnich i wyższych (przygotowujących nauczycieli przedszkola), bowiem dojmujące braki w materialnym wyposażeniu tych placówek nie pozwalają na pełne wykorzystanie potencjału muzycznego, drzemiącego w uczniach i studentach – na czym niewątpliwie tracą następne pokolenia;
- ujawnienie w badaniach widocznej wśród nauczycieli przedszkola percepcji poczucia potrzeby wsparcia w zakresie ich oddziaływań muzycznych oraz postrzegania roli zewnętrznych specjalistów z zakresu wczesnej edukacji muzycznej – w połączeniu z pokazanym niezadowoleniem ogółu badanych z regulacji ograniczających możliwości organizowania w przedszkolach publicznych fakultatywnych zajęć pozabudżetowych – w tym muzycznych – stanowi (w opinii autora) ważną przesłankę skłaniającą do ponownej refleksji nad miejscem instruktorów zajęć umuzykalniających-artystycznych, rytmicznych, tanecznych etc. – wydaje się, że specjaliści tego rodzaju byłiby w dalszym ciągu (co najmniej) cennym uzupełnieniem oddziaływań pedagogiczno-muzycznych nauczycieli przedszkola, przy czym postulowany kierunek dyskusji powinien odnosić się nie tyle do kwestii: „Czy organizować specjalistyczne zajęcia dodatkowe?”, ile raczej: „Jak organizować fakultatywne specjalistyczne zajęcia pozabudżetowe w taki sposób, by wszystkie (chętne) dzieci mogły w nich uczestniczyć?”; sprowadza się to generalnie do pytania o sposób finansowania tych działań - jakkolwiek przeniesienie tego ciężaru na samorządy – choć ma miejsce w niektórych miastach województwa śląskiego – nie wszędzie działa właściwie (być może warto byłoby zachęcić specjalistów zewnętrznych do pracy na takich – mniej dla nich korzystnych – zasadach, zwiększając stawkę godzinową i/lub uwzględniając koszty dojazdu oraz poprawiając bazę materialną placówek – np. wyposażenie w niezbędne instrumenty i dobrze dobrane nagłośnienie); wart odnotowania jest też ciekawy pomysł jednego z doświadczonych wykładowców akademickich na wspieranie oddziaływań pedagogiczno-muzycznych nauczycieli przedszkola przez specjalistę zewnętrznego, realizującego zajęcia fakultatywne w danej placówce, wg którego ów specjalista mógłby prowadzić cykliczne spotkania z gronem pedagogicznym, podczas których udzielałby odpowiedzi na zgłaszane uprzednio pytania i wątpliwości pedagogów lub też podawałby przykłady konkretnych działań muzycznych – spotkania takie miałyby być odpłatne (w opinii autora ciężar ten powinien spoczywać na samorządach lokalnych), natomiast sama ich forma

wskazywałyby wyraźnie na fakt, że nauczyciel przedszkola (mimo ewentualnych własnych niedoskonałości) w dalszym ciągu pozostaje osobą (współ)odpowiedzialną za muzyczny rozwój najmłodszych (mogłoby to zapobiegać niekorzystnemu zjawisku przenoszenia tej odpowiedzialności przez nauczycieli przedszkola na takich specjalistów)⁸⁵⁹; inną formą pozyskania cennego wsparcia ze strony profesjonalnych pedagogów muzycznych byłoby zatrudnianie ich w charakterze doradców metodycznych – co z uwagi na złożoność oddziaływań muzycznych wydaje się być postulatem uzasadnionym;

- warto byłoby bardziej rozwinąć i upowszechnić zakrojoną na szerszą niż ma to miejsce obecnie skalę współpracy przedszkoli z instytucjami statutowo promującymi kulturę i sztukę – zwłaszcza zaś objąć taką współpracą szczególnie przedszkola zlokalizowane w małych miejscowościach i na peryferiach – stworzenie najmłodszym możliwości regularnego, częstszego niż ma to miejsce obecnie obcowania z żywą, wartościową muzyką jawi się jako inicjatywa niezwykle cenna, zwłaszcza w kontekście powszechności promowania przez szeroko rozumianą kulturę popularną niepożądanych, prymitywnych, lecz bardzo szeroko rozpowszechnionych oddziaływań muzycznych, co wyjątkowo trafnie (i zgodnie z wieloletnimi doświadczeniami autora) podsumowuje wypowiedź jednego z doradców metodycznych: „(...) *nie mówimy o wielkich artystach takich jak Moniuszko, Chopin; muzyka poważna jest traktowana po macoszemu. Wystarczy obserwować, co dzieci śpiewają – nie piosenki przedszkolne, a np. <<Ona tańczy dla mnie>>*”⁸⁶⁰; niewątpliwie korzystne byłoby też zaangażowanie muzykujących rodziców i innych członków rodzin dzieci przedszkolnych, wśród których na ogół znajdują się zawsze osoby będące zawodowymi muzykami bądź amatorami czynnie (i niejednokrotnie z powodzeniem) uprawiającymi muzykę – celem urządzenia koncertu bądź mini recitalu połączonego z prezentacją instrumentu;
- podobnie, jak proponowano w przypadku uczelni wyższych – także i w przedszkolach powinno się dostrzegać nauczycieli wykazujących inklinacje muzyczne (bywa, że są to osoby będące absolwentami szkół muzycznych lub przynajmniej posiadające doświadczenie dodatkowego kształcenia muzycznego) celem lepszego, bliższego ich zainteresowaniom wykorzystania potencjału – pedagogzy tacy winni być otoczeni

⁸⁵⁹ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z wykładowcą przedmiotów muzycznych w stopniu dr. z dnia 14. IV 2018 r.

⁸⁶⁰ Źródło: badania własne, wywiad pisemny z doradcą metodycznym z dnia 13. IX 2017 r.

- osobną troską, ukierunkowaną na rozwój dostrzeżonych predyspozycji – w postaci np. kierowania i sfinansowania (lub przynajmniej istotnego dofinansowania) warsztatów, kursów i studiów podyplomowych (np. z zakresu rytmiki i tańca bądź innych aktywności muzycznych – o ile powstaną takie kierunki);
- w nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego powinno się poświęcić zdecydowanie więcej miejsca muzyce – treści te zostały tam potraktowane zbyt ogólnie, co nie tylko może stanowić źródło nieporozumień, ale też wydaje się wskazywać na legislacyjne wręcz usankcjonowanie marginalizacji znaczenia muzyki w wychowaniu i edukacji dziecka młodszego, co pozostaje w jawnej sprzeczności ze stanowiskami zawartymi w reprezentatywnej literaturze przedmiotu;
 - niezależnie od zasygnalizowanych wyżej oddziaływań należałoby podnieść poziom lekcji muzyki w szkolnictwie powszechnym stopnia podstawowego – z jednej strony przez podniesienie kompetencji pedagogów muzycznych, spośród których wielu nabyło formalnych kwalifikacji w toku krótkich i powierzchownych studiów podyplomowych, w związku z czym (często) nie potrafią grać na żadnym instrumencie muzycznym ani też poruszać się swobodnie w poszczególnych obszarach aktywności muzycznej (należałoby – co praktycznie mało realne – doksztalcać tę kategorię nauczycieli muzyki lub – w niektórych przypadkach – odsuwać ich od realizowania tego przedmiotu – w myśl zasady: *Primo non nocere*), z drugiej strony – poprzez zwiększenie wymiaru godzin dydaktycznych przeznaczonych na muzykę i/lub rozszerzenie dobrze prowadzonych oddziaływań muzycznych w perspektywie czasowej (np. prowadzenie obowiązkowych, specjalistycznych lekcji już od klasy pierwszej szkoły podstawowej, ale też kontynuowanie tego przedmiotu na poziomie szkoły średniej); równolegle byłoby warto stworzyć dzieciom i młodzieży (szczególnie osobom wykazującym zainteresowania muzyczne) – na szeroką skalę – możliwość łatwego, bezpłatnego dostępu do fakultatywnych (różnorodnych) zajęć muzycznych w szkole;
 - współczesny obraz rzeczywistych kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola pozwolił na próbę określenia aktualnej sylwetki wychowawcy, który prowadzi małe dziecko do muzyki i przez muzykę, przygotowując je do pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym – pedagog taki, dysponując zróżnicowanym poziomem podstawowych zdolności muzycznych (stosunkowo najwyższy poziom w obszarze pamięci melodycznej, słuchu analitycznego i wysokościowego), umiejętności wokalnych i tanecznych, posiadający niski poziom ogólnej wiedzy muzycznej, nie

posługujący się elementarnym zapisem nutowym i nie grający na żadnym instrumencie melodycznym, za to dążący do utrwalenia i pogłębienia własnych kompetencji muzycznych w wybranych obszarach – zgodnie z własnymi predyspozycjami i ofertą szkoleniową, która nie zawsze do tych predyspozycji i potrzeb przystaje – wydaje się mieć dość ograniczone możliwości wprowadzania dziecka młodszego w świat muzyki, może jednak – przy zapewnieniu mu stosownego wsparcia – realizować z powodzeniem niektóre aktywności muzyczne bądź też pracować wspólnie z odrębnym specjalistą, co jednak – zdaniem autora – wymaga zdecydowanych działań systemowych.

Zasygnalizowane wyżej postulaty, sformułowane na podstawie przeprowadzonych badań, stanowią jedynie – w odczuciu autora – ucieleśnienie co ważniejszych wniosków, których wdrożenie – w trosce o dobro kolejnych pokoleń – powinno być zrealizowane możliwie jak najszybciej. Znajomość rodzimych realiów edukacyjnych wraz z ich uwarunkowaniami każe jednak porzucić w tym względzie – jeśli nawet nie wszelką nadzieję – to przynajmniej zbyt optywizm, którym zapewne byłoby założenie, iż wiele spośród powyższych propozycji działań profilaktycznych i/lub naprawczych doczeka się realizacji, co jednak nie powinno zniechęcać do prowadzenia dalszych eksploracji w tym zakresie. Aby móc stwarzać jak najlepsze warunki rozwoju – także muzycznego – dla przyszłych pokoleń, konieczne jest prowadzenie dalszych eksploracji naukowych. Także i zaprezentowane w tej dysertacji badania – zdaniem autora – domagają się kontynuacji. Wydaje się, że wartościowe byłoby dalsze udoskonalanie testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej oraz opracowanie dla tego narzędzia norm krajowych – być może z uwzględnieniem niektórych czynników różnicujących. Idąc z duchem czasu należałoby też dokonać dokładnej, ścisłej diagnozy w obrębie zwłaszcza tych obszarów, które w toku opisanych tu dociekań nie zostały zweryfikowane za pomocą narzędzi testowych. W świetle powyższego za niewątpliwie warte opracowania – choć bardzo trudne i czasochłonne – należy uznać opracowanie narzędzi badawczych umożliwiających ścisły pomiar takich kompetencji muzycznych, jak umiejętności wokalne, taneczne czy też gra na instrumentach – szczególnie melodycznych. Tak rzetelna diagnoza z pewnością przyczyniłaby się do znaczącego wzbogacenia naukowego dyskursu, toczącego się wokół umuzykalnienia dziecka młodszego. Ponadto w kolejnych badaniach byłoby dobrze posłużyć się metodą indywidualnych przypadków w celu uzyskania dokładnego oglądu pracy nauczycieli przedszkola na niwie wczesnej edukacji muzycznej.

Nowatorskość prezentowanej dysertacji polega na ukazaniu aktualnego obrazu kompetencji muzycznych zatrudnionego na terenie województwa śląskiego nauczyciela

przedszkola (choć z uwzględnieniem wynikających z przyjętego sposobu konstruowania próby, a opisanych już w rozdziale metodologicznym pewnych ograniczeń w zakresie formułowania uogólnień) – wraz z percepcją niektórych czynników kompetencje te warunkujących, co umożliwiło w pewnej mierze dokonanie oceny funkcjonujących w tym zakresie rozwiązań systemowych, doprecyzowało też miejsce wychowania muzycznego (w ogóle) w świadomości badanych, ale i na podjętej próbie przeprowadzenia lokalnej standaryzacji specjalnie skonstruowanego testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej wraz z obliczeniem stosownych norm (dla badanej próby). Pozwoliło to na częściowe wypełnienie istniejącej w literaturze pedagogicznej i pedeutologicznej luki w badaniach nad kompetencjami muzycznymi nauczyciela przedszkola, jak też na skonfrontowanie rzeczywistości z postulowanym modelem tych kompetencji, dostarczono też nauce kolejnego narzędzia badawczego, które – po niewielkich poprawkach – będzie mogło służyć uczelniom wyższym, ale i samym refleksyjnym nauczycielom.

Autor wyraża w tym miejscu nadzieję, że dalsze eksploracje w rzeczonym temacie nastąpią – i że nastąpią prędko. Ale też – a może: przede wszystkim – że otrzymana w toku tych (i przyszłych) badań wiedza – dzięki refleksyjnym i krytycznym praktykom – doczeka się praktycznego wykorzystania.

Bibliografia

- Adamek I., Zbróg Z., red., *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Wyd. Libron, Kraków 2011.
- Adamowicz-Magda M., Olczak A., red., *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Aigen K. S., *The study of music therapy: current issues and concepts*, Routledge Taylor & Francis Group, New York 2014.
- Al-Khamisa D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu: w poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Bańko M., red., *Inny słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2000.
- Barczyk P. P., Paprotna G., red., *Kompetencyjny kontekst warsztatu pracy nauczyciela*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. kard. A. Hłonda, Mysłówice 2010.
- Barnard A., *Antropologia. Zarys teorii i historii*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wyd. Sic!, Warszawa 2000.
- Bednarek J., *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli: teoria, badania, praktyka*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2010.
- Bednarska M., Musiał E., *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii*, Oficyna Wyd. „Atut”, Wrocław 2012.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2001.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, XXII Dyrekcja Generalna ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży, V Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Stosunków Przemysłowych i Spraw Społecznych, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, WSP TWP, Warszawa 1997.
- Białkowski A., red., *Nowe obszary i drogi edukacji muzycznej w Polsce*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
- Białkowski A., red., *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Fundacja PRM, Warszawa 2008.
- Białkowski A., Sacher W. A., red., *Standardy edukacji muzycznej*, Warszawa 2012.
- Białołęcka H., Jakubowska M., Krzysztošek Z. (red.), Wróbel M., *Zarys pedagogiki dla nauczycieli przedszkoli*, cz. I, WSiP, Warszawa 1975.

- Bobrowska-Nowak W., *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, cz. I, WSiP, Warszawa 1978.
- Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006.
- Bracha C., *Metoda reprezentacyjna w badaniu opinii publicznej i marketingu*, Wyd. Efekt, Warszawa 1998.
- Brzeziński J., *Metody badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2007.
- Chybicka A., Kosakowska-Berezecka N., red., *Między płcią a rodzajem – teorie, badania, aplikacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Cicimirska N., *Moja ochronka. Podręcznik metodyczny. Zbiór pogadanek i pieśni*, Księgarnia Gubrynowicz i Syn, Lwów-Warszawa 1920.
- Cieślak A., *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, WSiP, Warszawa 1981.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. „Edytor”, Toruń 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.
- Daniel-Bohrzyk H., red., J. Uchyla-Zroski J. – współudział, *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Delors J., przew., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI w.*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
- Domański C., *Testy statystyczne*, PWE, Warszawa 1980.
- Doroszuk S., Gawryszewska J., Hermanowska J., Pallińska K., Pałasińska H., *Elementarz sześciolatka. Książka nauczyciela*, cz. I, Nowa Era, Warszawa 2017.
- Dróżka W., Matyjas B., red., *Współczesne problemy zawodu nauczyciela i pedagoga. Studia pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne. Tom 19*, Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego J. Kochanowskiego, Kielce 2010.
- Dunin-Wąsowicz M., red., *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, WSiP, Warszawa 1977.
- Dziamka D., Buchnat M., *Zbieram, poszukuję, badam. Program wychowania przedszkolnego*, Nowa Era, Warszawa 2017.

- Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1998.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. I, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. II, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. III, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. IV, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. V, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VI, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VII, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.
- Ferguson G. A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2009.
- Fiske J., *Power plays, power works*, Verso, Londyn 1993.
- Fronczyk K., red., *Psychometria – podstawowe zagadnienia*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa 2009.
- Fudali R., Kowalski M., red., *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Gatnar E., Walesiak M., red., *Metody statystycznej analizy wielowymiarowej w badaniach marketingowych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2004.
- Giddens A., *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Godlewski M., Krawcewicz S., Wołczyk J., Wujek T., red., *Pedagogika*, PWN, Warszawa 1978.
- Gordon E. E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999.
- Gordon E. E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Wyd. „Zamiast Korepetycji”, Kraków 1997.
- Górniok-Naglik A., *Założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Grad T., oprac., *Kształcenie ustawiczne w regionie: publikacja pokonferencyjna*, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”, Katowice 2009.
- Groźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.
- Guz S., Andrzejewska J., red., *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.

- Gwizdalanka D., *Muzyka: podręcznik dla szkół średnich*, WSiP, Warszawa 1997.
- Hellwig Z., *Elementy rachunku prawdopodobieństwa i statystyki matematycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Hetmańczyk-Bajer H., Kisiel M., red., *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Hermach E., Murkova M., Ryszka F., *Piosenki i zabawy w klasie I i II*, PZWS, Warszawa 1971.
- Hornowska E., *Testy psychologiczne – Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1978.
- Jakubaszek W., *Człowiek w kontekście całościowej edukacji: teoria i praktyka*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.
- Jankowska M., Jankowski M., red., *Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna*, WSiP, Warszawa 1990.
- Jemielnik J., Posłuszna J., red., *Muzyka i refleksja pedagogiczna. Perspektywy – interpretacje – pogranicza*, Wyd. Aureus, Kraków 2015.
- Juszczyk S., Kisiel M., Budniak A., red., *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej: studia – rozprawy – praktyka*, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Uniwersytet Śląski, Katowice 2011.
- Juszczyk S., Musioł M., Watola A., red., *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, Wyd. „PARA”, Katowice 2007.
- Juszczyk S., *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, Katowice 2005.
- Juszczyk S., *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Juszczyk S., *Statystyka dla pedagogów: zarys wykładu*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2002.
- Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Wyd. Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa 1997.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Kraków 2011.
- Karcz E., Zemła A. M., red., *Zagadnienia praktyki zawodowej nauczycieli*, Uniwersytet Opolski, Opole 2003.
- Karpińska A., red., *Edukacja w dialogu i reformie*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2002.

- Kataryńczuk-Mania L., Pasterniak-Kobylecka E., red., *Dziecko i nauczyciel w kulturze artystycznej*, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra-Skarbona 2017.
- Kataryńczuk-Mania L., Karcz J., red., *Terapia sztuką w edukacji*, Oficyna Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004.
- Kataryńczuk-Mania L., Karcz J., red., *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
- Kempa G., *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do wybuchu II wojny światowej)*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.
- Kilińska E., *Przygotowanie studentów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego do prowadzenia zajęć z przedmiotów artystycznych w przedszkolu i klasach I-III*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1984.
- Kisiel M., *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszych wiekach szkolnych*, KPWiPM, UŚ, Katowice 2013.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M., red., *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Knapik M., Sacher W. A., red., *Europa – integracja – sztuka: tematyczna koncepcja pracy edukacyjno-terapeutycznej środkami artystycznymi*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2007.
- Kobylecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2004.
- Kojs W., Rostańska E., Wójcik K., red., *Wybrane zagadnienia jakości kształcenia i dokształcania*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2014.
- Kołodziejowski M., Szymańska M., red., *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, Wyd. PWSZ, Płock 2011.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Europejskie Biuro Eurydice, Bruksela 2002 (oprac. red. wersji polskiej: A. Smoczyńska, Warszawa 2005, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji).
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
- Kotarbiński T., *O pojęciu metody*, „Zeszyty Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego” 1957.

- Kotarbiński T., *Wybór pism*, t. I, PWN, Warszawa 1957.
- Kotusiewicz A. A., red., *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie*, Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 2004.
- Krawcewicz S., *Kształcenie ustawiczne nauczycieli*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1979.
- Kuchowicz Z., *Obyczaje staropolskie XVII-XVIII wieku*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1975.
- Kurcz J., red., *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, Wyd. Akademii Muzycznej, Kraków 1999.
- Kwiatkowska H., red., *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Wyd. IHNOiT, Warszawa 1994.
- Kwiatkowska H., Lewowicki T., red., *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 1995.
- Kwiatkowski S. M., Bogaj A., Baraniak B., *Pedagogika pracy*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Kwiatowska M., red., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Kwiatowska M., red., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1988.
- Kwiatowska M., Topińska Z., red., *Metodyka wychowania przedszkolnego*, PZWS, Warszawa 1972.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., red., *Pedagogika*, T. 1, PWN, Warszawa 2014.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., red., *Pedagogika*, T. 2, PWN, Warszawa 2008.
- Laska E. I., red., *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Lewandowska K., *Muzykoterapia dziecięca – zbiór rozpraw z psychologii muzycznej dziecka i muzykoterapii dziecięcej*, Gdańsk 2007.
- Lewandowska K., *Rozwój zdolności muzycznych*, WSiP, Warszawa 1978.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1980.
- Leżańska W., *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Leżańska W., red., *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Leżańska W., Feliniak A., red., *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Limont W., Nielek-Zawadzka K., red., *Dylematy edukacji artystycznej. Tom I. Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2005.

- Lisowska E., Mazur S. M., red., *Nauczyciel – współczesne problemy i wyzwania*, Międzynarodowa Fundacja „Scientia, Ars, Educatio”, Ruzomberok 2013.
- Łada-Grodzicka A., Belczewska E., Herde M., Kwiatkowska E., Wasilewska J., *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, WSiP S. A., Warszawa 2000.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wyd. AP, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Malko D., red., *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1988.
- Malko D., Stokowska M., *Muzyka 8*, WSiP, Warszawa 1987.
- Manturzevska M., Kotarska H., red., *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- Marciszewska-Posadzowa S., *Instrukcje dla ochroniarek*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań-Warszawa-Wilno-Lublin 1907.
- Marciszewska-Posadzowa S., *Zajęcia z dziećmi w wieku przedszkolnym. Zima*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań-Warszawa-Wilno-Lublin 1939.
- Mariański J., *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, RW KUL, Lublin 1995.
- Marshall G., red., *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Wyd. „Impuls”, Kraków 1998.
- Michalski A., red., *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Mikolon M., Suświłło M., *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Program wychowania w przedszkolu*, Warszawa 1992.
- Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi: historia, metoda i praktyka*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2008.
- Nosal C., *Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa 1990.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Oldfield A., *Interactive music therapy in child and family psychiatry: clinical practice, research and teaching*, Philadelphia: Jessica Kingsley, London 2006.
- Olszewska-Dyoniziak B., red., *Antropologiczne wizje kultury*, Wyd. STUDEO, Ustroń 2004.
- Palka S., red., *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Panek W., *Świat muzyki. Podręcznik. Klasy 1-4 gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2009.
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. M. Domańska, PWN, Warszawa 1977.
- Perzycka E., red., *Nauczyciel jutra*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2006.
- Pikała A., *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego w kontekście potrzeb i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1995.
- Pituła B., *Wyznaczniki eutyfronicznego modelu kształcenia nauczycieli*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
- Podolska B., *Muzyka w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Podolska B., *Z muzyką w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1987.
- Podręcznik dla ochroniarek*, Wyd. Zbiorowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego przy współudziale S. Progulskiego, I. M. Schatzel i in., Lwów 1920.
- Podstawy kształcenia muzycznego*, t. 2, Materiały Pomocnicze COPSA, z. 181, COPSA, Warszawa 1980.
- Pomykało W., red., *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego, klasy I-IV (tymczasowy): wychowanie muzyczne, chór, zespoły muzyczne*, PZWS, Warszawa 1966.
- Program nauczania liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli*, PZWS, Warszawa 1970.
- Program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym*, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, WSiP, Warszawa 1977.
- Program wychowania w przedszkolu*, Ministerstwo Oświaty, PZWS, Warszawa 1962.

- Program wychowania w przedszkolu*, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, PZWS, Warszawa 1973.
- Program wychowania w przedszkolu*, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, WSiP, Warszawa 1984.
- Prosnak J., *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, WSiP, Warszawa 1976.
- Przetacznik-Gierkowska M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985.
- Przybylska K., *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1977.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Muzyka i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.
- Pszczółowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Ratajek Z., Kwaśniewska M., red., *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Reszke I., *Nierówności płci w teoriach. Teoretyczne wyjaśnienia nierówności płci w sferze pracy zawodowej*, Polska Akademia Nauk – Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa 1991.
- Rogalska U., *Wybrane zagadnienia wychowania przez sztukę w przedszkolu*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne 1986 z. 15, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna (4).
- Rogalski E., red., *Powszechne wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnych w Europie. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej w Bydgoszczy w dniach 28-29. 05. 1998 r.*, Wyd. Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999.
- Rybicki P., *Struktura społecznego świata: studia z teorii społecznej*, PWN, Warszawa 1979.
- Rykowska M., *Muzyka: podręcznik dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Wyd. Pedagogiczne Operon, Gdynia 2008.
- Sacher W. A., *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Sacher W. A., Weiner A., red., *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2011.

- Sacher W. A., *Sluchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Wyd. „Impuls”, Kraków 1999.
- Sacher W. A., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Sękowski A., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Wyd. KUL, Lublin 2001.
- Sękowski A., red., *Psychologia zdolności*, PWN, Warszawa 2004.
- Słownik katolickiej nauki społecznej*, Pax, Wyd. Misjonarzy Klaretynów „Palabra”, Warszawa 1993.
- Słownik pojęć socjologicznych*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001.
- Smak E., red., *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Sobol E., red., *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1993.
- Solarczyk-Ambrozik E., red., *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu A. Mickiewicza, Poznań 2013.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu A. Mickiewicza, Poznań 2009.
- Stachyra K., red., *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, Wyd. Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
- Stachyra K., red., *Podstawy muzykoterapii*, Wyd. Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
- Stankiewicz Z., *Piosenka w przedszkolu*, PZWS, Warszawa 1973.
- Stegemann T., Hitzeler M., Blotevogel M., *Arteterapie dla dzieci i młodzieży: muzykoterapia, choreoterapia, terapia sztuką*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2015.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Suświłło M., *Wybrane problemy wczesnej edukacji*, cz. II: *Klasy I-III*, Studio SQL, Olsztyn 1998.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2012.

- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2012.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Wyd. Znak, Kraków 2005.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975.
- Szymański M. J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Śląsk – Polska – Europa. *Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej. Księga X Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.
- Śliwerski B., red., *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, T. 2, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B., red., *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wyd. Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
- Tyszkowa M., red., *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, PWN, Warszawa – Poznań 1977.
- Uchyła-Zroski J., *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorostania i ich uwarunkowania*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Uchyła-Zroski J., *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1991.
- Unolt J., *Ekonomiczne problemy rynku pracy*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 1999.
- Waloszek D., red., *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Centrum Edukacyjne „Blżej Przedszkola”, Kraków 2010.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Watoła A., *Przedszkole – przestrzeń rozwoju dziecka*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2009.
- Watoła A., Wójcik K., red., *Rynek pracy pedagogów. Bariery i perspektywy*, Wyższa szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2012.
- Weiner A., *Adekwatność przygotowania muzycznego studentów i nauczycieli do założeń modelowych kształcenia muzycznego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, praca doktorska napisana pod kierunkiem Z. Ludkiewicz, Warszawa 2000.

- Weiner A., *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszy wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Wierszyłowski J., *Psychologia muzyki*, PWN, Warszawa 1979.
- Wierszyłowski J., *Specyfika pedagogiki muzycznej*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1977.
- Wilk A., *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992-1999*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Wiloch T., red., *Warunki pracy nauczycieli*, Wyd. PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1989.
- Wing H. D., *Test Inteligencji Muzycznej. Podręcznik*, Wyd. Uniwersytetu Muzycznego F. Chopina, Warszawa 2014.
- Wojciechowska K., *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej a kompetencje nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J. B. Solfy w Żarach, Żary 2009.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1971.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1995.
- Wojtyński W., *O kształceniu nauczycieli szkoły podstawowej w Polsce i świecie*, PZWS, Warszawa 1971.
- Zawody społecznego zaufania*, Komunikat OBOP, Warszawa 2000.
- Zwoleńska E., red., *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Zwoleńska E. A., *Spoleczne znaczenie muzyki*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2015.
- Zwoleńska E. A., Gawryłkiewicz M. M., *Podstawa programowa nauczania muzyki wg teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wyd. „Kreska”, Bydgoszcz 2007.
- Żądło T., *Statystyka małych obszarów w badaniach ekonomicznych. Podejście modelowe i mieszane*, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2015.
- Żechowska B., *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1985.
- Żukiewiczowa Z., *Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowanie dziecka*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1926.

Czasopisma

- Bednarska M., *Feminizacje zawodu nauczyciela – cz. I*, „Edukacja i Dialog”, nr 02 (205)/2009.
- Hoffman-Lipska E., *Dydaktyka muzyki – postulowane treści kształcenia*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1987, nr 4.
- Juszczyk S., *Nauczyciel we współczesnej kulturze medialnej*, „Chowanna”, Tom 2 (41), *Nauczyciel we współczesnej kulturze*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Kwiatkowska H., Kotusiewicz A., *Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1986, nr 3-4.
- Masterpasqua F., *Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej*, „Nowiny Psychologiczne” nr 1-2, 1990.
- Rusaczyk M., *Nauczyciele-mężczyźni w edukacji i wychowaniu początkowym*, „Edukacja”, 2009 nr 3 (107).
- Suświłło M., *Edukacja (przed)szkolna sześciolatków (refleksje o wprowadzaniu reformy przez MEN)*, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Metodyczne aspekty realizowania koncepcji kształcenia zintegrowanego w przedszkolu i klasach I-III*, Kwartalnik Instytutu Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie, Tom 37 (2015), nr 3.

Źródła

- Decyzja Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 8 marca 1977 r. (nr PN1-41-1/77).
- Informator Szkolnictwa Zawodowego na rok szkolny 1957-1958 (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1957 r., nr 4, poz. 48).
- Instrukcja z dnia 19 października 1945 r. w sprawie planu kształcenia wychowawczyń przedszkoli (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1945 r., nr 6, poz. 255).
- Instrukcja z dnia 19 października 1945 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1945 r., nr 6, poz. 255).
- Komunikat w sprawie siatki godzin w trzyletnich liceach dla wychowawczyń przedszkoli (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1950 r., nr 10, poz. 150).
- Obwieszczenie MEN z dnia 20 czerwca 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2013, poz. 1207).
- Okólnik nr 26 z dnia 8 czerwca 1945 r., Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1945, nr 2, poz. 64.

Okólnik nr 66 z dnia 10 grudnia 1946 r., Dz. Urz. MO, 1946, nr 12, poz. 399.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego zatwierdzona rozporządzeniem MEN z dnia 1 grudnia 1999 r. (Dz. U. nr 2/2000).

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego – załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17).

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego – załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356, zał. Nr 1).

Prawo oświatowe – ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz. U. z 2017 r., poz. 59 i 949).

Rozporządzenie MEN z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych (Dz. U. nr 14, poz. 130, nr 41, poz. 416 i z 2000 r. nr 90, poz. 1000).

Rozporządzenie MEN z dnia 23. grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009.

Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2009 nr 50, poz. 400).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. RP z dnia 6 lutego 2012 roku, poz. 131).

Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977).

Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 18 czerwca 2014, poz. 803).

Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).

Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r., Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 maja 1932 r., nr 38, poz. 389.

Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r., Dz. Urz. MWRiOP z dnia 30 czerwca 1932 r., nr 4, poz. 39.

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz. U. z 1961 r. nr 32, poz. 160).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r., o Systemie Oświaty, Rozdz. 2, Art. 14 (tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572).

Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2013 r., poz. 827).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 27 czerwca 1949 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1949 r., nr 10, poz. 181).

Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 21 lutego 1950 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1950 r., nr 3, poz. 46).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 9 czerwca 1950 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1950 r., nr 10, poz. 141).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 16 czerwca 1950 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1950 r., nr 11, poz. 155).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 19 stycznia 1951 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1951 r., nr 2, poz. 13).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 28 czerwca 1951 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1951 r., nr 13, poz. 164).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 28 czerwca 1951 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1951 r., nr 13, poz. 165).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 25 kwietnia 1955 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1955 r., nr 8, poz. 67).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 27 kwietnia 1960 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1960 r., nr 7, poz. 105).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 12 czerwca 1961 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1961 r., nr 9, poz. 102).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 17 lipca 1962 r. nr P1-3071/62 w sprawie programu wychowania w przedszkolu (Dz. U. nr 10, poz. 113).

Zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 11 maja 1973 r. (Nr KO-410-3/73).

Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 11 maja 1973 r. (nr KO-410-3/73), zmiana z dnia 8 marca 1977 r. (nr KO-PN1-41-1/77).

Zajęcia w przedszkolu – program tymczasowy, Ministerstwo Oświaty, PZWS, Warszawa 1952.

Zajęcia w przedszkolu – program tymczasowy, Ministerstwo Oświaty, PZWS, Warszawa 1957.

Zajęcia w przedszkolu – program tymczasowy, Ministerstwo Oświaty, PZWS, Warszawa 1959.

Zakres treści wychowania i kształcenia dla dzieci sześciolletnich (wklepka do programu wychowania w przedszkolu obowiazujacego od 1 wrzesnia 1973 r.), Ministerstwo Oswiaty i Wychowania, WSiP, Warszawa 1977.

Zalacznik do zarzadzenia MEN z dnia 11 kwietnia 1992 r. w sprawie minimum programowego wychowania przedszkolnego oraz zestawu dopuszczonych do uzytku programow wychowania przedszkolnego, Monitor Polski nr 12 r. 1992, poz. 86.

Zalacznik do rozporzadzenia MEN z dnia 1 grudnia 1999 r. zmieniajacego rozporzadzenie w sprawie podstawy programowej ksztalcenia ogolnego (Dz. U. nr 2 z 17 stycznia 2000 r., poz. 18).

Netografia

<http://dziecisawazne.pl/lesne-przedszkola-bez-murow-z-otwarciem-na-nature/>, [data dostepu: 18. 07. 2017 r.].

<http://www.bambibus.pl/gminy.php?lang=pl>, [data dostepu: 18. 07. 2017 r.].

<http://zdrowie.gazeta.pl/Zdrowie/56,105806,11108534,miejsce-6-nauczyciele-gdzie-sie-podziala-misja,,6.html>, [data dostepu: 12. 04. 2017 r.].

https://vitalia.pl/forum11,806111,0_Zawod-przedszkolanki-pytania.html, [data dostepu: 12. 04. 2017 r.].

<https://vitalia.pl/index.php/mid/25/fid/201/odchudzanie/diety/forum/11/topicid/806111/sortf/0/rev/0/range/0/page/1/>, [data dostepu: 12. 04. 2017 r.].

http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,66725,11877498,Dumna_przedszkolanka.html?disableRedirects=true, [data dostepu: 12. 04. 2017 r.].

<http://pteeg.org>, [data dostepu: 22. XI. 2017 r.].

<https://www.polsl.pl/Wydzialy/RKP/Strony/oKolegium.aspx>, [data dostepu: 03. 05. 2017 r.].

http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2503&Itemid=470, [data dostepu: 09. 04. 2017 r.].

<http://www.womkat.edu.pl/resources/upload/dokumenty/Informator.pdf>, [data dostepu: 10. X 2017 r.].

<https://www.metis.pl/szkolenia/Itemid,7/>, [data dostepu: 10. X 2017 r.].

<http://rytm.edu.pl/warsztaty/>, [data dostepu: 10. X 2017 r.].

<http://snmuzyki.pl/snm/>, [data dostepu: 01. XI 2017 r.].

<http://www.pseiam.pl/index.php>, [data dostepu: 01. XI 2017 r.].

<http://www.muzykotekaskolna.pl>, [data dostepu: 01. XI 2017 r.].

<http://www.nina.gov.pl>, [data dostepu: 01. XI 2017 r.].

<https://spimr.pl>, [data dostępu: 03. IV 2018 r.].

<http://www.kuratorium.waw.pl/pl/informacje/aktualnosci/2970,List-Ministra-Edukacji-Narodowej-w-sprawie-zajec-dodatkowych-w-przedszkolach.html>,
[data dostępu: 11. X 2017 r.].

<http://prm.art.pl/o-prm/>, [data dostępu: 31. X 2017 r.].

<http://prm.art.pl/wp-content/uploads/2014/07/V.-Łabanow-O-potrzebie-reformy2.pdf>, [data dostępu: 31. X 2017 r.].

<http://prm.art.pl/wp-content/uploads/2012/11/Opinia-w-sprawie-klas-I-III-A.-Rakowski-2010.pdf>, [data dostępu: 01. XI 2017 r.].

<http://prm.art.pl/wp-content/uploads/2012/11/Rakowski-Kultura-muzyczna-w-Polsce-2009.pdf>, [data dostępu: 31. X 2017 r.].

<http://prm.art.pl/wp-content/uploads/2012/11/A.-Białkowski.pdf>,
[data dostępu: 31. X 2017 r.].

<http://snmuzyki.pl/snm/o-nas/>, [data dostępu: 01. XI 2017 r.].

<http://www.pseiam.pl/index.php>, [data dostępu: 01. XI 2017 r.].

<http://prm.art.pl/wp-content/uploads/2012/11/Dajmy-dzieciom-muzykę-PRM.pdf>,
[data dostępu: 01. XI 2017 r.].

http://www.bc.ore.edu.pl/Content/65/nle_ksztalcenia_zintegrowanego.pdf,
[data dostępu: 27. I 2013 r.].

<http://londynek.net/czytelnia/article>, [data dostępu: 05. I 2013 r.].

<http://facet.onet.pl/warto-wiedziec/mezczyzni-w-przedszkolu/mhxy6>,
[data dostępu: 05. I 2013 r.].

<https://blizejprzedszkola.pl>, [data dostępu: 16. III 2018 r.].

<https://www.wychowaniewprzedszkolu.com.pl>, [data dostępu: 16. III 2018 r.].

Spis tabel i wykresów

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Struktura wykształcenia ogółu nauczycieli przedszkola na terenie województwa śląskiego – stan na dzień 30. IX 2015 r. | 177 |
| Tabela 2. Awans zawodowy ogółu nauczycieli przedszkola na terenie województwa śląskiego – stan na dzień 30. IX 2015 r. | 178 |
| Tabela 3. Liczba narzędzi badawczych wykorzystanych w toku badań w grupie badanych nauczycieli przedszkola zatrudnionych na terenie województwa śląskiego | 182 |
| Tabela 4. Struktura wykształcenia badanej grupy aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola z uwzględnieniem dawnych form kształcenie (SN, KN itp.) – na podstawie metryczek kwestionariuszy testów | 183 |
| Tabela 5. Struktura wykształcenia badanej grupy aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola z uwzględnieniem dawnych form kształcenie (SN, KN itp.) – na podstawie metryczek kwestionariuszy ankiety | 183 |
| Tabela 6. Struktura awansu zawodowego badanej grupy aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola – na podstawie metryczek kwestionariuszy testów | 184 |
| Tabela 7. Struktura awansu zawodowego badanej grupy aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkola – na podstawie metryczek kwestionariuszy ankiety | 185 |
| Tabela 8. Struktura wykształcenia w grupie badanych rodziców dzieci przedszkolnych | 187 |
| Tabela 9. Zestawienie zmiennych i ich wskaźników | 196 |
| Tabela 10. Trudność testu EWM dla nauczycieli przedszkola przy założeniu rozwiązania na poziomie 51% | 203 |
| Tabela 11. Analiza mocy dyskryminacyjnej test EWM dla nauczycieli przedszkola | 205 |
| Tabela 12. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej dla nauczycieli przedszkola | 207 |
| Tabela 13. Wskaźniki rzetelności części A testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej dla nauczycieli przedszkola oszacowane metodą połówkową | 208 |
| Tabela 14. Wskaźniki rzetelności części B testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej dla nauczycieli przedszkola oszacowane metodą połówkową | 208 |
| Tabela 15. Błąd standardowy pomiaru testem Elementarnej Wiedzy Muzycznej w grupie badanych nauczycieli przedszkola | 209 |
| Tabela 16. Wyniki testu Shapiro Wilka na normalność rozkładu wyników testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej w badanej grupie nauczycieli przedszkola | 210 |
| Tabela 17. Korelacja pomiędzy wynikami testu EWM i testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola – współczynnik korelacji Pearsona | 210 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 18. Korelacja pomiędzy wynikami testu EWM i testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola – współczynnik korelacji tau Kendalla | 211 |
| Tabela 19. Kategorie kształcenia muzycznego deklarowane przez nauczycieli przedszkola badanych testem Winga i testem EWM oraz poddanych ankietyzacji | 216 |
| Tabela 20. Wpływ kompetencji muzycznych na sukces zawodowy w percepcji nauczycieli przedszkola – ze zróżnicowaniem ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli | 220 |
| Tabela 21. Wpływ kompetencji muzycznych na sukces zawodowy nauczyciela przedszkola w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli | 221 |
| Tabela 22. Poziom przygotowania do realizacji treści muzycznych przewidzianych podstawą programową możliwy do uzyskania w obecnym akademickim systemie kształcenia – ocena badanych nauczycieli przedszkola, zróżnicowana ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 225 |
| Tabela 23. Poziom przygotowania nauczycieli przedszkola do realizacji treści muzycznych przewidzianych podstawą programową możliwy do uzyskania w obecnym akademickim systemie kształcenia – ocena badanych dyrektorów przedszkoli | 226 |
| Tabela 24. Samoocena adekwatności własnego ogólnego przygotowania muzycznego w grupie badanych nauczycieli przedszkola w zakresie atrakcyjnego i efektywnego prowadzenia zajęć muzycznych, zróżnicowana ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 231 |
| Tabela 25. Adekwatność przygotowania środowiska nauczycieli przedszkola do realizowania treści muzycznych zawartych w podstawie programowej w percepcji tej grupy zawodowej, różnicowane ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 234 |
| Tabela 26. Adekwatność przygotowania nauczycieli przedszkola do realizacji treści muzycznych przewidzianych podstawą programową – percepcja dyrektorów śląskich placówek wychowania przedszkolnego | 235 |
| Tabela 27. Adekwatność liczby godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych w obecnym akademickim systemie kształcenia – w percepcji nauczycieli przedszkola, zróżnicowana ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli | 239 |
| Tabela 28. Adekwatność liczby godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych w obecnym akademickim systemie kształcenia – w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli | 240 |
| Tabela 29. Refleksja na temat kierunku zmian w poziomie przekazywania treści muzycznych w akademickim systemie kształcenia – w percepcji badanych nauczycieli przedszkola, zróżnicowana ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie ich kształcenia | 243 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 30. Samoocena prowadzonych przez siebie zajęć muzycznych w przedszkolu (badani nauczyciele przedszkola) – ze zróżnicowaniem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (pominięto nauczycieli, którzy zadeklarowali, że nie prowadzą takich zajęć: N=25) | 245 |
| Tabela 31. Poczucie potrzeby wsparcia w realizowaniu treści muzycznych w percepcji badanych nauczycieli przedszkola – ze zróżnicowaniem ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 250 |
| Tabela 32. Percepcja ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych – grupa badanych nauczycieli przedszkola, zróżnicowana ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 254 |
| Tabela 33. Wpływ fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci w percepcji badanych nauczycieli przedszkola | 261 |
| Tabela 34. Istnienie rozbieżności pomiędzy postulowanym a rzeczywistym poziomem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola w percepcji tych pedagogów – zróżnicowanie ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie ich kształcenia | 265 |
| Tabela 35. Istnienie rozbieżności pomiędzy postulowanym a rzeczywistym poziomem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli | 266 |
| Tabela 36. Wpływ szeroko pojmowanych reform i przemian oświaty i edukacji na kształcenie muzyczne nauczycieli przedszkola – w percepcji tej badanej grupy ze zróżnicowaniem ze względu na obecność doświadczenia uczestnictwa w starym systemie ich kształcenia ... | 269 |
| Tabela 37. Wpływ szeroko pojmowanych reform edukacji na kształcenie muzyczne badanych nauczycieli przedszkola w percepcji badanych dyrektorów śląskich przedszkoli | 271 |
| Tabela 38. Współczynniki korelacji tau Kendalla pomiędzy rzeczywistym poziomem poszczególnych obszarów podstawowych zdolności muzycznych (test Winga) a samooceną badanych nauczycieli przedszkola | 287 |
| Tabela 39. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych samooceny dla części I, II i całości testu Winga z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym i obecnym systemie kształcenia nauczycieli przedszkola | 288 |
| Tabela 40. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w obszarach mierzonych testem Winga (część I, II i ogółem) w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia | 289 |
| Tabela 41. Statystyki Z Wilcoxona na różnice w wynikach uzyskanych w poszczególnych obszarach podstawowych zdolności muzycznych mierzonych testem Winga a samooceną ogółu badanych nauczycieli przedszkola | 291 |
| Tabela 42. Statystyki opisowe różnic pomiędzy składowymi testu Winga a samooceną respondentów z grupy badanych nauczycieli przedszkola | 291 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 43. Statystyki Z Wilcoxona na różnice w wynikach uzyskanych w poszczególnych obszarach podstawowych zdolności muzycznych mierzonych testem Winga a samooceną badanych nauczycieli przedszkola, posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS)..... | 292 |
| Tabela 44. Statystyki opisowe różnic pomiędzy składowymi testu Winga a samooceną respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) | 293 |
| Tabela 45. Statystyki Z Wilcoxona na różnice w wynikach uzyskanych w poszczególnych obszarach podstawowych zdolności muzycznych mierzonych testem Winga a samooceną badanych nauczycieli przedszkola, zdobywających kwalifikacje formalne wyłącznie w nowym systemie kształcenia (NS) | 293 |
| Tabela 46. Statystyki opisowe różnic pomiędzy składowymi testu Winga a samooceną respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola zdobywających kwalifikacje formalne w nowym systemie kształcenia (NS) | 294 |
| Tabela 47. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie poszczególnych składowych podstawowych zdolności muzycznych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym (StS) bądź nowym systemie kształcenia (NS) | 295 |
| Tabela 48. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2) | 296 |
| Tabela 49. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia | 297 |
| Tabela 50. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia | 297 |
| Tabela 51. Współczynnik korelacji tau Kendalla pomiędzy wynikami części pierwszej testu EWM a samooceną badanych nauczycieli przedszkola w obszarze ogólnej znajomości literatury muzycznej i elementarnej wiedzy muzycznej | 297 |
| Tabela 52. Statystyki Z Wilcoxona na różnice pomiędzy wynikami w części A testu EWM a samooceną respondentów z całej grupy badanych nauczycieli przedszkola w zakresie ogólnej wiedzy muzycznej i znajomości literatury muzycznej | 298 |
| Tabela 53. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM A oraz samooceny respondentów (badanych nauczycieli przedszkola – cała grupa) | 298 |
| Tabela 54. Statystyki Z Wilcoxona na różnice pomiędzy samooceną w zakresie ogólnej wiedzy muzycznej i znajomości literatury muzycznej a wynikami części A testu EWM | |

| | |
|--|-----|
| osiągniętymi przez respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) | 299 |
| Tabela 55. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM A oraz samooceny respondentów z podgrupy nauczycieli posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) | 299 |
| Tabela 56. Statystyki Z Wilcoxa na różnice pomiędzy samooceną w zakresie ogólnej wiedzy muzycznej i znajomości literatury muzycznej a wynikami części A testu EWM osiągniętymi przez respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola kształcących się wyłącznie w nowym systemie (NS) | 300 |
| Tabela 57. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM A oraz samooceny respondentów z podgrupy nauczycieli kształcących się wyłącznie w nowym systemie (NS) | 300 |
| Tabela 58. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic pomiędzy samooceną a rzeczywistym wynikiem, uzyskanym przez badanych nauczycieli przedszkola w części A testu EWM w podziale na system kształcenia | 301 |
| Tabela 59. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie znajomości zapisu nutowego w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2) | 302 |
| Tabela 60. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze znajomości zapisu nutowego w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia | 302 |
| Tabela 61. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie znajomości zapisu nutowego z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia | 303 |
| Tabela 62. Współczynnik korelacji tau Kendalla pomiędzy wynikami części B testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola a ich samooceną w obszarze znajomości zapisu nutowego | 303 |
| Tabela 63. Statystyki Z Wilcoxa na różnice pomiędzy wynikami w części B testu EWM a samooceną respondentów z całej grupy badanych nauczycieli przedszkola w zakresie znajomości zapisu nutowego | 304 |
| Tabela 64. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM B oraz samooceny respondentów z grupy badanych nauczycieli przedszkola (cała grupa) | 304 |
| Tabela 65. Statystyki Z Wilcoxa na różnice pomiędzy samooceną w zakresie znajomości zapisu nutowego a wynikami części B testu EWM osiągniętymi przez respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) | 305 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 66. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM B oraz samooceny respondentów posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia nauczycieli (StS) | 305 |
| Tabela 67. Statystyki Z Wilcoxon na różnice pomiędzy samooceną w zakresie znajomości zapisu nutowego a wynikami części B testu EWM osiągniętymi przez respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola, kształcących się wyłącznie w systemie akademickim (NS) | 305 |
| Tabela 68. Statystyki opisowe różnic dla składowych testu EWM B oraz samooceny respondentów z podgrupy badanych nauczycieli przedszkola zdobywających wykształcenie wyłącznie w nowym systemie (NS) | 306 |
| Tabela 69. Wyniki testu U-Manna Whitney na niezależność zmiennych dla różnic pomiędzy samooceną a rzeczywistym wynikiem uzyskanym przez badanych nauczycieli przedszkola w części B testu EWM w podziale na system kształcenia | 306 |
| Tabela 70. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2) | 308 |
| Tabela 71. Wyniki testu U-Manna Whitney na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze umiejętności gry na instrumencie melodycznym w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia | 308 |
| Tabela 72. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności gry na instrumencie melodycznym z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia | 309 |
| Tabela 73. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2) | 311 |
| Tabela 74. Wyniki testu U-Manna Whitney na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia | 311 |
| Tabela 75. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności gry na instrumentach niemelodycznych z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia | 312 |
| Tabela 76. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie umiejętności wokalnych w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2) | 313 |
| Tabela 77. Wyniki testu U-Manna Whitney na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze umiejętności wokalnych w grupie badanych nauczycieli | |

| | |
|---|-----|
| przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia | 314 |
| Tabela 78. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności wokalnych z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia | 315 |
| Tabela 79. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie umiejętności tanecznych w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2) | 317 |
| Tabela 80. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze umiejętności tanecznych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia | 318 |
| Tabela 81. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie umiejętności tanecznych z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia | 318 |
| Tabela 82. Liczebności i udziały procentowe poszczególnych klas samooceny w zakresie znajomości literatury muzycznej dla dzieci w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola (wartość 1,5 traktowano jako 2) | 320 |
| Tabela 83. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla różnic w samoocenie w obszarze znajomości literatury muzycznej dla dzieci w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na kryterium uczestnictwa w starym bądź nowym systemie kształcenia | 320 |
| Tabela 84. Statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w zakresie znajomości literatury muzycznej dla dzieci z podziałem wg kryterium uczestnictwa w starym i nowym systemie kształcenia | 321 |
| Tabela 85. Utrwalanie i pogłębianie własnych kompetencji muzycznych wśród badanych nauczycieli przedszkola – w percepcji tej grupy | 336 |
| Tabela 86. Deklarowane uczestnictwo badanych nauczycieli przedszkola w doskonaleniu zawodowym poświęconym treściom muzycznym | 336 |
| Tabela 87. Adekwatność zewnętrznej motywacji badanych nauczycieli przedszkola do podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji – także muzycznych – w percepcji tej grupy | 343 |
| Tabela 88. Adekwatność motywacji nauczycieli przedszkola do podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji – także muzycznych – w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli | 344 |
| Tabela 89. Efektywność zewnętrznego doskonalenia zawodowego poświęconego treściom muzycznym w ocenie badanych nauczycieli przedszkola | 346 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 90. Efektywność zewnętrznego doskonalenia zawodowego poświęconego treściom muzycznym w ocenie badanych dyrektorów przedszkoli | 347 |
| Tabela 91. Istotność treści muzycznych jako tematyki WDN w percepcji badanych nauczycieli przedszkola | 352 |
| Tabela 92. Istotność treści muzycznych jako tematyki WDN w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli | 355 |
| Tabela 93. Miejsce treści muzycznych w hierarchii zagadnień stanowiących tematykę WDN w percepcji badanych nauczycieli przedszkola | 356 |
| Tabela 94. Miejsce treści muzycznych w hierarchii zagadnień stanowiących tematykę WDN w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli | 357 |
| Tabela 95. Dostępność i stan techniczny wyposażenia wspomagającego efektywne prowadzenie zajęć muzycznych w górnośląskich placówkach przedszkolnych w ocenie badanych nauczycieli przedszkola | 364 |
| Tabela 96. Statystyki opisowe dla wyników części I, II i całości testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola zatrudnionych na terenie woj. śląskiego | 376 |
| Tabela 97. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w poszczególnych obszarach podstawowych zdolności muzycznych (test Winga) w grupie badanych nauczycieli przedszkola zatrudnionych na terenie woj. śląskiego | 376 |
| Tabela 98. Zbiorcze zestawienie dostrzeżonych zależności pomiędzy otrzymanymi w grupie badanych nauczycieli przedszkola wynikami testu Winga a wyodrębnionymi zmiennymi niezależnymi | 380 |
| Tabela 99. Wartości statystyk Shapiro-Wilka dla zmiennej Wing (Wing I, Wing II, Wing I+II) w grupie badanych nauczycieli przedszkola podziale ze względu na rodzaj systemu kształcenia | 381 |
| Tabela 100. Nauczyciele przedszkola deklarujący wcześniejsze dodatkowe kształcenie muzyczne – ujęcie w powiązaniu z przebytym systemem kształcenia zawodowego | 382 |
| Tabela 101. Statystyki H Kruskala-Wallisa na różnice w wynikach testu Winga uzyskanych przez badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia w grupie osób bez dodatkowego kształcenia muzycznego | 383 |
| Tabela 102. Statystyki opisowe dla wyników testu Winga uzyskanych przez badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – w grupie osób bez dodatkowego kształcenia muzycznego | 383 |
| Tabela 103. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w poszczególnych częściach testu Winga przez badanych nauczycieli przedszkola z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 384 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 104. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla I, II części oraz całości testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 386 |
| Tabela 105. Statystyki opisowe dla wyników testu Winga uzyskanych przez badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych ... | 388 |
| Tabela 106. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb studiów | 389 |
| Tabela 107. Odsetek osób z dodatkowym kształceniem muzycznym wśród nauczycieli przedszkola badanych testem Winga z podziałem na tryb ukończonych studiów wyższych | 390 |
| Tabela 108. Odsetek osób zdobywających kwalifikacje formalne w starym i nowym systemie wśród nauczycieli przedszkola badanych testem Winga – z podziałem na tryb ukończonych studiów wyższych | 390 |
| Tabela 109. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla części I, II i całości testu Winga w podgrupie nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie udziału w dawnym systemie kształcenia (StS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 391 |
| Tabela 110. Statystyki opisowe dla części I, II i całości testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) | 392 |
| Tabela 111. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla części I, II i całości testu Winga w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadali doświadczenia udziału w dawnym systemie kształcenia (NS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 394 |
| Tabela 112. Statystyki opisowe dla części I, II i całości testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola pozbawionych doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS) | 394 |
| Tabela 113. Statystyki opisowe dla wyników poszczególnych części testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego | 398 |
| Tabela 114. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na dodatkowe kształcenie muzyczne | 400 |
| Tabela 115. Normy dla I części Testu Winga dla całej badanej grupy nauczycieli przedszkola | 402 |
| Tabela 116. Normy dla II części Testu Winga dla całej badanej grupy nauczycieli przedszkola | 403 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 117. Normy dla wyniku ogólnego Testu Winga dla całej badanej grupy nauczycieli przedszkola | 404 |
| Tabela 118. Normy dla I części Testu Winga dla badanych nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego | 405 |
| Tabela 119. Normy dla II części Testu Winga dla badanych nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego | 406 |
| Tabela 120. Normy dla wyniku ogólnego Testu Winga dla grupy badanych nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego | 407 |
| Tabela 121. Normy dla I części Testu Winga dla badanych nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym | 408 |
| Tabela 122. Normy dla II części Testu Winga dla badanych nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym | 409 |
| Tabela 123. Normy dla wyniku ogólnego Testu Winga dla badanych nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym | 410 |
| Tabela 124. Porównanie oceny poziomu podstawowych zdolności muzycznych nauczycieli przedszkola badanych za pomocą testu Winga z opublikowanymi normami ogólnopolskimi według skali stenowej | 411 |
| Tabela 125. Porównanie oceny poziomu podstawowych zdolności muzycznych nauczycieli przedszkola badanych za pomocą testu Winga z opublikowanymi normami ogólnopolskimi według skali centylowej | 412 |
| Tabela 126. Porównanie oceny poziomu podstawowych zdolności muzycznych nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego badanych za pomocą testu Winga z opublikowanymi normami ogólnopolskimi według skali stenowej | 412 |
| Tabela 127. Porównanie oceny poziomu podstawowych zdolności muzycznych nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego badanych za pomocą testu Winga z opublikowanymi normami ogólnopolskimi według skali centylowej | 413 |
| Tabela 128. Statystyki opisowe dla wyników poszczególnych części testu EWM w całej badanej grupie nauczycieli przedszkola | 414 |
| Tabela 129. Zbiorcze zestawienie dostrzeżonych zależności pomiędzy wynikami testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola a wyodrębnionymi zmiennymi niezależnymi | 418 |
| Tabela 130. Prawdopodobieństwa obserwowane testu post hoc występowania różnic pomiędzy poszczególnymi kategoriami awansu zawodowego nauczycieli przedszkola w części B testu EWM | 419 |
| Tabela 131. Statystyki opisowe dla wyników części B testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na stopień awansu zawodowego | 419 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 132. Statystyki opisowe dla wyników całego testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola podziale ze względu na stopień awansu zawodowego | 421 |
| Tabela 133. Odsetek osób w poszczególnych kategoriach awansu zawodowego wśród badanych nauczycieli przedszkola w podziale wg kryterium uczestnictwa w danym systemie kształcenia | 423 |
| Tabela 134. Statystyki H Kruskala-Wallisa na różnice w wynikach testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność doświadczenia udziału w dawnym systemie kształcenia | 423 |
| Tabela 135. Wartości współczynnika korelacji tau Kendalla pomiędzy uzyskanymi przez badanych nauczycieli przedszkola wynikami testu EWM a stażem pracy | 424 |
| Tabela 136. Wartości współczynnika korelacji tau Krendalla pomiędzy wynikami testu EWM badanych nauczycieli przedszkola a stażem pracy dla poszczególnych systemów kształcenia | 426 |
| Tabela 137. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla części A, B i całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 427 |
| Tabela 138. Statystyki opisowe dla rezultatów części A, B oraz całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 428 |
| Tabela 139. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla rezultatów części A, B i całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów | 431 |
| Tabela 140. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych przez badanych nauczycieli przedszkola w części A, B i całości testu EWM w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów | 432 |
| Tabela 141. Odsetek osób z dodatkowym kształceniem muzycznym wśród nauczycieli przedszkola badanych testem EWM z podziałem na tryb ukończonych studiów wyższych.. | 434 |
| Tabela 142. Odsetek nauczycieli przedszkola badanych testem EWM zdobywających kwalifikacje formalne w starym i nowym systemie – z podziałem na tryb ukończonych studiów wyższych | 435 |
| Tabela 143. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla części A, B i całości testu EWM w podgrupie nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie udziału w dawnym systemie kształcenia (StS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 436 |
| Tabela 144. Statystyki opisowe dla wyników części A, B i całości testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS)w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 436 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 145. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla części A, B i całości testu EWM w podgrupie nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadają doświadczenia udziału w dawnym systemie kształcenia (NS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 438 |
| Tabela 146. Statystyki opisowe dla części A, B i całości testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadają doświadczenia udziału w dawnym systemie kształcenia (NS), w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 439 |
| Tabela 147. Wyniki testu U-Manna Whitneya na niezależność zmiennych dla wyniku części A, B i całości testu EWM w grupie nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego | 442 |
| Tabela 148. Statystyki opisowe dla wyników części A, B i całości testu EWM uzyskanych przez bad. nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego | 442 |
| Tabela 149. Normy centylowe dla części A testu EWM dla nauczycieli przedszkola – cała próba | 446 |
| Tabela 150. Normy centylowe dla części B testu EWM dla nauczycieli przedszkola – cała próba | 447 |
| Tabela 151. Normy centylowe dla całości testu EWM dla nauczycieli przedszkola – cała próba | 448 |
| Tabela 152. Normy centylowe dla części A testu EWM dla nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym | 449 |
| Tabela 153. Normy centylowe dla części B testu EWM dla nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym | 450 |
| Tabela 154. Normy centylowe dla całości testu EWM dla nauczycieli przedszkola z dodatkowym kształceniem muzycznym | 451 |
| Tabela 155. Normy centylowe dla części A testu EWM dla nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego | 452 |
| Tabela 156. Normy centylowe dla części B testu EWM dla nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego | 453 |
| Tabela 157. Normy centylowe dla całości testu EWM dla nauczycieli przedszkola bez dodatkowego kształcenia muzycznego | 454 |
| Wykres 1. Uzasadnienie negatywne odpowiedzi „Moje przygotowanie [do realizacji treści muzycznych w przedszkolu] jest częściowo wystarczające” (grupa badanych nauczycieli przedszkola; możliwość wskazań wielokrotnych) | 232 |
| Wykres 2. Uzasadnienie pozytywne odpowiedzi „Moje przygotowanie [do realizacji treści muzycznych w przedszkolu] jest częściowo wystarczające” (grupa badanych nauczycieli przedszkola; możliwość wskazań wielokrotnych) | 233 |

| | |
|--|-----|
| Wykres 3. Obszary deficytów w przygotowaniu nauczycieli przedszkola do realizowania treści muzycznych zawartych w podstawie programowej w percepcji tej grupy zawodowej – wskazania respondentów (wielokrotne) | 235 |
| Wykres 4. Obszary deficytów w przygotowaniu nauczycieli przedszkola do realizowania treści muzycznych zawartych w podstawie programowej w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli – wielokrotne wskazania respondentów | 236 |
| Wykres 5. Główne postulaty odnośnie edukacji muzycznej studentów pedagogiki o specjalności wychowanie przedszkolne (i pokrewnych) formułowane przez badanych nauczycieli przedszkola (wskazania wielokrotne) | 241 |
| Wykres 6. Główne postulaty odnośnie edukacji muzycznej studentów pedagogiki o specjalności wychowanie przedszkolne (i pokrewnych) formułowane przez badanych dyrektorów przedszkoli (wskazania wielokrotne) | 242 |
| Wykres 7. Czynniki ograniczające prawidłową realizację treści muzycznych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym w percepcji badanych nauczycieli przedszkola (wskazania wielokrotne) | 247 |
| Wykres 8. Czynniki ograniczające prawidłową realizację treści muzycznych w pracy nauczycieli przedszkola w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli (wskazania wielokrotne) | 248 |
| Wykres 9. Podmioty, które w opinii nauczycieli przedszkola powinny udzielać im wsparcia w realizowaniu treści muzycznych (wskazania wielokrotne) | 252 |
| Wykres 10. Podmioty, które w opinii badanych dyrektorów przedszkoli powinny udzielać nauczycielom wsparcia w realizowaniu treści muzycznych (wskazania wielokrotne) | 252 |
| Wykres 11. Uzasadnienie niezadowolenia z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych na terenie przedszkoli publicznych w grupie badanych nauczycieli przedszkola (wybór wielokrotny) | 255 |
| Wykres 12. Uzasadnienie niezadowolenia z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych na terenie przedszkoli publicznych w grupie badanych dyrektorów przedszkoli (wybór wielokrotny) | 257 |
| Wykres 13. Obszary korzystnego wpływu fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci przedszkolne w percepcji badanych nauczycieli przedszkola (wskazania wielokrotne) | 262 |
| Wykres 14. Obszary korzystnego wpływu fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci przedszkolne w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli (wskazania wielokrotne) | 263 |
| Wykres 15. Postulowane działania mające na celu podniesienia poziomu realizacji treści muzycznych przez nauczycieli przedszkola – w percepcji tej badanej grupy (wskazania wielokrotne) | 276 |

| | |
|---|-----|
| Wykres 16. Postulowane działania mające na celu podniesienia poziomu realizacji treści muzycznych przez nauczycieli przedszkola – w odniesieniu do funkcjonowania tej instytucji, w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli (wskazania wielokrotne) | 278 |
| Wykres 17. Kategorie głównych działań zmierzających do podniesienia poziomu wychowania muzycznego w przedszkolu – percepcja badanych dyrektorów przedszkoli (wybór wielokrotny) | 279 |
| Wykres 18. Samoocena ogółu badanych nauczycieli przedszkola w obszarze podstawowych zdolności muzycznych | 285 |
| Wykres 19. Pozycyjne statystyki opisowe dla samooceny badanych nauczycieli przedszkola w obszarach mierzonych testem Winga (część I, II i ogółem) w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 290 |
| Wykres 20. Hierarchia wybranych kompetencji muzycznych uznanych za najistotniejsze dla właściwej realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej w percepcji badanych nauczycieli przedszkola | 323 |
| Wykres 21. Hierarchia wybranych kompetencji muzycznych uznanych za najistotniejsze dla właściwej realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli | 327 |
| Wykres 22. Formy aktywności muzycznej preferowane przez nauczycieli przedszkola w pracy z dziećmi | 331 |
| Wykres 23. Sposoby utrwalania i pogłębiania własnych kompetencji muzycznych w percepcji badanych nauczycieli przedszkola (wskazania wielokrotne) | 337 |
| Wykres 24. Główne czynniki motywujące nauczycieli przedszkola do podnoszenia własnych kompetencji muzycznych – w ich percepcji (wybór wielokrotny) | 339 |
| Wykres 25. Główne czynniki motywujące nauczycieli przedszkola do podnoszenia własnych kompetencji muzycznych – w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli (wybór wielokrotny) | 341 |
| Wykres 26. Sposoby motywowania nauczycieli przedszkola do podnoszenia swoich kompetencji muzycznych w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli | 345 |
| Wykres 27. Preferowana tematyka muzyczna zewnętrznego doskonalenia zawodowego w percepcji badanych nauczycieli przedszkola (wskazania wielokrotne) | 348 |
| Wykres 28. Preferowana tematyka muzyczna zewnętrznego doskonalenia zawodowego w percepcji badanych dyrektorów przedszkoli (wskazania wielokrotne) | 350 |
| Wykres 29. Literatura wykorzystywana przez badanych nauczycieli przedszkola w poszukiwaniu nowoczesnych rozwiązań w obszarze edukacji muzycznej (wskazania wielokrotne) | 358 |
| Wykres 30. Sposoby pozyskiwania przez badanych nauczycieli przedszkola literatury metodycznej z zakresu edukacji muzycznej (wskazania wielokrotne) | 359 |

| | |
|---|-----|
| Wykres 31. Hierarchia środków dydaktycznych niezbędnych dla prawidłowej realizacji zajęć muzycznych w przedszkolu w percepcji badanych nauczycieli przedszkola | 369 |
| Wykres 32. Deklarowane wykorzystywanie przez badanych nauczycieli przedszkola nowoczesnych technologii w procesie przygotowywania i realizowania treści muzycznych (wybór wielokrotny) | 370 |
| Wykres 33. Histogram wyników ogółu badanych nauczycieli przedszkola w zakresie pierwszej części testu Winga (Wing I) z naniesionym rozkładem normalnym | 377 |
| Wykres 34. Histogram wyników ogółu badanych nauczycieli przedszkola w zakresie drugiej części testu Winga (Wing II) z naniesionym rozkładem normalnym | 378 |
| Wykres 35. Histogram wyników ogółu badanych nauczycieli przedszkola w zakresie całego testu Winga (Wing I+II) z naniesionym rozkładem normalnym | 378 |
| Wykres 36. Pozycyjne statystyki opisowe dla wyników I części testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – obraz graficzny | 385 |
| Wykres 37. Pozycyjne statystyki opisowe dla wyników II części testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – obraz graficzny | 385 |
| Wykres 38. Pozycyjne statystyki opisowe dla wyników całości testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola z podziałem ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia – obraz graficzny | 386 |
| Wykres 39. Pozycyjne statystyki opisowe wyników testu Winga w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych ... | 389 |
| Wykres 40. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części I testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) | 392 |
| Wykres 41. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części II testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) | 393 |
| Wykres 42. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) | 393 |
| Wykres 43. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części I testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola pozbawionych doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS) | 395 |

| | |
|---|-----|
| Wykres 44. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części II testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola pozbawionych doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS) | 395 |
| Wykres 45. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu Winga w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola pozbawionych doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS) | 396 |
| Wykres 46. Pozycyjne statystyki opisowe wyników I części testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego | 399 |
| Wykres 47. Pozycyjne statystyki opisowe wyników II części testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego | 399 |
| Wykres 48. Pozycyjne statystyki opisowe wyników całości testu Winga uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego | 400 |
| Wykres 49. Histogram wyników badanych nauczycieli przedszkola w zakresie pierwszej części testu EWM (EWM I) z naniesionym rozkładem normalnym | 415 |
| Wykres 50. Histogram wyników badanych nauczycieli przedszkola w zakresie drugiej części testu EWM (EWM II) z naniesionym rozkładem normalnym | 415 |
| Wykres 51. Histogram wyników badanych nauczycieli przedszkola w zakresie całego testu EWM (EWM I+II) z naniesionym rozkładem normalnym | 416 |
| Wykres 52. Pozycyjne statystyki opisowe wyników uzyskanych w części B testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na stopień awansu zawodowego | 420 |
| Wykres 53. Pozycyjne statystyki opisowe wyników uzyskanych w całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na stopień awansu zawodowego | 421 |
| Wykres 54. Zależność pomiędzy stażem pracy a wynikiem uzyskanym przez badanych nauczycieli przedszkola w części A testu EWM | 425 |
| Wykres 55. Zależność pomiędzy stażem pracy a wynikiem uzyskanym przez badanych nauczycieli przedszkola w części B testu EWM | 425 |
| Wykres 56. Zależność pomiędzy stażem pracy a wynikiem uzyskanym przez badanych nauczycieli przedszkola w całości testu EWM | 426 |

| | |
|---|-----|
| Wykres 57. Pozycyjne statystyki opisowe wyników części A testu EWM uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 428 |
| Wykres 58. Pozycyjne statystyki opisowe wyników części B testu EWM uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 429 |
| Wykres 59. Pozycyjne statystyki opisowe wyników całości testu EWM uzyskanych w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia | 429 |
| Wykres 60. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części A testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów | 432 |
| Wykres 61. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części B testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów | 433 |
| Wykres 62. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów | 433 |
| Wykres 63. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części A testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 437 |
| Wykres 64. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części B testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 437 |
| Wykres 65. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola posiadających doświadczenie uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (StS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 438 |
| Wykres 66. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części A testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadają doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 440 |
| Wykres 67. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części B testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadają doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 440 |

| | |
|--|-----|
| Wykres 68. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu EWM w podgrupie badanych nauczycieli przedszkola, którzy nie posiadają doświadczenia uczestnictwa w dawnym systemie kształcenia (NS) w podziale ze względu na tryb ukończonych studiów wyższych | 441 |
| Wykres 69. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części A testu EWM w grupie nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego | 443 |
| Wykres 70. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w części B testu EWM w grupie nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego | 443 |
| Wykres 71. Pozycyjne statystyki opisowe wyników osiągniętych w całości testu EWM w grupie badanych nauczycieli przedszkola w podziale ze względu na obecność dodatkowego kształcenia muzycznego | 444 |

Aneks

1. Kwestionariusz testu Winga
2. Kwestionariusz Testu Elementarnej Wiedzy Muzycznej (EWM)
3. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedszkola
4. Kwestionariusz ankiety dla dyrektorów przedszkoli
5. Kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych
6. Dyspozycje do wywiadu z nauczycielem przedszkola
7. Dyspozycje do wywiadu z dyrektorem przedszkola
8. Dyspozycje do wywiadu z wykładowcą przedmiotów muzycznych
9. Dyspozycje do wywiadu z doradcą metodycznym
10. Dyspozycje do wywiadu z podmiotem zewnętrznym realizującym dodatkowe zajęcia muzyczne dla dzieci
11. Dyspozycje do wywiadu ze studentem specjalności wychowanie przedszkolne
12. Tygodniowy arkusz rejestracji czasu i rodzaju aktywności muzycznej nauczyciela przedszkola

Metryczka uzupełniająca do testu Winga

Data badania:, płeć: K / M

Ukończone wykształcenie muzyczne (proszę podkreślić właściwe) T / N

Posiadane wykształcenie muzyczne (proszę podkreślić właściwe, ewentualnie uzupełnić):

- Nie posiadam wykształcenia muzycznego
- Lekcje prywatne – ile lat? instrument:
- Ognisko muzyczne – ile lat? instrument:
- Szkoła muzyczna I st. – ile lat? instrument
- Szkoła muzyczna II st. – ile lat? instrument:
- Akademia muzyczna lub równorzędne – ukończona T / N – ile lat?
- Kierunek-instrument:

Dla nauczycieli: Stopień awansu zawodowego

Ukończone Studium Nauczycielskie – T / N ile lat gdzie, tryb:.....

Ukończone studia – kierunek, specjalność, uczelnia:

.....

Tryb studiów (podkreślić właściwe): stacjonarne / niestacjonarne / wieczorowe

Staż pracy na stanowisku nauczyciela: Miejsce pracy: miasto/wieś

Dla studentów: uczelnia:, kierunek:

Stopień studiów: I, II, podyplomowe Tryb studiów: stacjonarne, niestacjonarne, wieczorowe Rok studiów:

Proszę ocenić swoje podstawowe zdolności muzyczne stawiając znak „x” w odpowiedniej rubryce:

1. Proszę ocenić swoje umiejętności muzyczne stawiając znak „x” w odpowiedniej rubryce:

| Obszar zdolności muzycznych | Samoocena: | | | | |
|-----------------------------|---------------|--------|------------|-------|-----------------------------|
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Przeciętna | Niska | Bardzo niska – nie potrafię |
| Analityczny słuch muzyczny | | | | | |
| Wysokościowy słuch muzyczny | | | | | |
| Pamięć melodyczna | | | | | |
| Zdolność oceny rytmu | | | | | |
| Zdolność oceny harmonii | | | | | |
| Zdolność oceny dynamiki | | | | | |
| Zdolność oceny artykulacji | | | | | |

Proszę ocenić swoje umiejętności muzyczne stawiając znak „x” w odpowiedniej rubryce:

| Obszar aktywności muzycznej | Samoocena: | | | | |
|--|---------------|--------|------------|-------|-----------------------------|
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Przeciętna | Niska | Bardzo niska – nie potrafię |
| Gra na instrumencie muzycznym (piano, keyboard, gitara, akordeon itp.) | | | | | |
| Umiejętność gry na instrumentach szkolnych (dzwonki, flet, bębenek, tamburyno itp.) | | | | | |
| Znajomość zapisu nutowego | | | | | |
| Umiejętności wokalne | | | | | |
| Umiejętności taneczne | | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej | | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej dla dzieci (piosenki, tańce, wyliczanki, utwory instr.) | | | | | |

Pieczęć szkoły

Herbert D. Wing

TEST INTELIGENCJI MUZYCZNEJ
/Standardized Tests of Musical Intelligence/

Data badania :

Imię i nazwisko :data urodzenia.....

Instrument główny/kierunek :

Ile lat uczysz się muzyki ? :klasa.....

| W.S. I-III | W. S. IV-VII | W. S. I-VII | |
|------------|--------------|-------------|--|
| | | | |

Próba I Przykłady:

1..... 1 2 3 4 5

3..... 1 2 3 4 5

2..... 1 2 3 4 5

4..... 1 2 3 4 5

Część I Zadania:

1..... 1 2 3 4 5

8..... 1 2 3 4 5

15..... 1 2 3 4 5

2..... 1 2 3 4 5

9..... 1 2 3 4 5

16..... 1 2 3 4 5

3..... 1 2 3 4 5

10..... 1 2 3 4 5

17..... 1 2 3 4 5

4..... 1 2 3 4 5

11..... 1 2 3 4 5

18..... 1 2 3 4 5

5..... 1 2 3 4 5

12..... 1 2 3 4 5

19..... 1 2 3 4 5

6..... 1 2 3 4 5

13..... 1 2 3 4 5

20..... 1 2 3 4 5

7..... 1 2 3 4 5

14..... 1 2 3 4 5

WYNIK I :

Próba II Przykłady:

1..... J N W 2..... J N W 3..... J N W

Część II Zadania:

| | | | | |
|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1..... J N W | 7..... J N W | 13..... J N W | 19..... J N W | 25..... J N W |
| 2..... J N W | 8..... J N W | 14..... J N W | 20..... J N W | 26..... J N W |
| 3..... J N W | 9..... J N W | 15..... J N W | 21..... J N W | 27..... J N W |
| 4..... J N W | 10..... J N W | 16..... J N W | 22..... J N W | 28..... J N W |
| 5..... J N W | 11..... J N W | 17..... J N W | 23..... J N W | 29..... J N W |
| 6..... J N W | 12..... J N W | 18..... J N W | 24..... J N W | 30..... J N W |

WYNIK II

Próba III Przykłady:

1 0 0 0 2 0 0 0 3 0 0 0 0 0 0

Część III Zadania:

| | | | | |
|-----------|--------------|--------------------|----------------------|------------------------|
| 1 0 0 0 | 7 0 0 0 0 | 13 0 0 0 0 0 0 | 19 0 0 0 0 0 0 0 | 25 0 0 0 0 0 0 0 0 0 |
| 2 0 0 0 | 8 0 0 0 0 | 14 0 0 0 0 0 0 | 20 0 0 0 0 0 0 0 | 26 0 0 0 0 0 0 0 0 0 |
| 3 0 0 0 | 9 0 0 0 0 0 | 15 0 0 0 0 0 0 0 | 21 0 0 0 0 0 0 0 0 0 | 27 0 0 0 0 0 0 0 0 0 |
| 4 0 0 0 | 10 0 0 0 0 0 | 16 0 0 0 0 0 0 0 | 22 0 0 0 0 0 0 0 0 0 | 28 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 |
| 5 0 0 0 0 | 11 0 0 0 0 0 | 17 0 0 0 0 0 0 0 0 | 23 0 0 0 0 0 0 0 0 0 | 29 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 |
| 6 0 0 0 0 | 12 0 0 0 0 0 | 18 0 0 0 0 0 0 0 0 | 24 0 0 0 0 0 0 0 0 0 | 30 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 |

WYNIK III

..... Nazwisko i Imię lub płęć i data urodzenia data badania

- 3 -

Część IV

| | | | | |
|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| 1.... J A B | 4.... J A B | 7.... J A B | 10.... J A B | 13.... J A B |
| 2.... J A B | 5.... J A B | 8.... J A B | 11.... J A B | 14.... J A B |
| 3.... J A B | 6.... J A B | 9.... J A B | 12.... J A B | |

WYNIK IV :

Część V

| | | | | |
|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| 1.... J A B | 4.... J A B | 7.... J A B | 10.... J A B | 13.... J A B |
| 2.... J A B | 5.... J A B | 8.... J A B | 11.... J A B | 14.... J A B |
| 3.... J A B | 6.... J A B | 9.... J A B | 12.... J A B | |

WYNIK V :

Część VI

| | | | | |
|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| 1.... J A B | 4.... J A B | 7.... J A B | 10.... J A B | 13.... J A B |
| 2.... J A B | 5.... J A B | 8.... J A B | 11.... J A B | 14.... J A B |
| 3.... J A B | 6.... J A B | 9.... J A B | 12.... J A B | |

WYNIK VI :

Część VII

| | | | | |
|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| 1.... J A B | 4.... J A B | 7.... J A B | 10.... J A B | 13.... J A B |
| 2.... J A B | 5.... J A B | 8.... J A B | 11.... J A B | 14.... J A B |
| 3.... J A B | 6.... J A B | 9.... J A B | 12.... J A B | |

WYNIK VII :

WYNIK IV - VII :

WYNIK I - VII :

Test elementarnej wiedzy muzycznej dla studentów i nauczycieli przedszkola – metryczka

Szanowni Państwo! Wysoko ceniąc Waszą wiedzę i zaangażowanie zwracam się do Państwa z uprzejmą prośbą o wzięcie udziału w prowadzonych przez mnie badaniach, które w założeniu mają przyczynić się do doprecyzowania miejsca edukacji muzycznej w rodzimym systemie wychowania przedszkolnego. Wszystkie badania są anonimowe. Proszę o szczere, samodzielne i wyczerpujące odpowiedzi.

Z poważaniem – mgr Kamil Wilk

Data badania:, płeć: K / M

Ukończone wykształcenie muzyczne (proszę podkreślić właściwe) T / N

Posiadane wykształcenie muzyczne (proszę podkreślić właściwe, ewentualnie uzupełnić):

- ☐ Nie posiadam wykształcenia muzycznego
- ☐ Lekcje prywatne – ile lat? instrument:
- ☐ Ognisko muzyczne – ile lat? instrument:
- ☐ Szkoła muzyczna I st. – ile lat? instrument:
- ☐ Szkoła muzyczna II st. – ile lat? instrument:
- ☐ Akademia muzyczna lub równorzędne – ukończona T / N – ile lat?
- Kierunek-instrument:

Dla nauczycieli: Stopień awansu zawodowego

Ukończone Studium Nauczycielskie – T / N ile lat gdzie

Wykształcenie dotychczasowe:

wyższe, magister:
(specjalność, uczelnia, tryb, gdzie)

wyższe, licencjat:
(specjalność, uczelnia, tryb, gdzie)

średnie:

Miejsce zamieszkania: miejscowość
(nazwa miejscowości - wieś, miasto, miasto powiatowe, miasto wojewódzkie – zaznaczyć właściwe)

Staż pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola: Miejsce pracy: miasto/wieś

Dla studentów: uczelnia:, kierunek:

Stopień studiów: I, II, podyplomowe Tryb studiów: stacjonarne, niestacjonarne, wieczorowe Rok studiów:

Proszę ocenić swoje umiejętności muzyczne stawiając znak „x” w odpowiedniej rubryce:

| Obszar aktywności muzycznej | Samoocena: | | | | |
|---|---------------|--------|------------|-------|-----------------------------|
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Przeciętna | Niska | Bardzo niska – nie potrafię |
| Gra na instrumencie muzycznym (pianino, keyboard, gitara, akordeon itp.) | | | | | |
| Umiejętność gry na instrumentach szkolnych (dzwonki, flet, bębenek, tamburyno itp.) | | | | | |
| Znajomość zapisu nutowego i zasad muzyki | | | | | |
| Umiejętności wokalne | | | | | |
| Umiejętności taneczne | | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej i ogólna wiedza muzyczna | | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej dla dzieci (piosenki, tańce, wylczanki, utwory instrumentalne) | | | | | |

Czy lubi Pani/Pan muzykę?

(T/N):.....Jaką?.....

Proszę wskazać zakres swojej obecnej aktywności muzycznej (podkreślić właściwe, ewentualnie uzupełnić):

- udział w zespole:

a. tanecznym – taniec ludowy, dawny, współczesny, klasyczny, standardowy

b. wokalnym – chór, śpiew solowy, zespół wokarno-instrumentalny

c. instrumentalnym – orkiestra, zespół instrumentalny

- animator muzyczny w środowisku dziecięcym lub młodzieżowym (innym?.....)

- doskonalenie warsztatu muzycznego na kursach: pedagogiki zabawy, aktywnego słuchania muzyki Bartla Strauss, Carla Orffa, muzykoterapii itp.

- inne:

Część A - Znajomość ogólnej wiedzy muzycznej i literatury muzycznej

Zadania tej części testu można rozwiązywać w dowolnej kolejności, ale w wyznaczonym czasie, wpisując na arkuszu odpowiedzi rozwiązania poszczególnych zadań. Powodzenia!

1. Poniżej podano informacje o czterech kompozytorach. Po zastanowieniu się, kogo te informacje dotyczą, proszę wybrać odpowiednie nazwiska i dopasować cyfry, którymi są oznaczone, do litery, którą oznaczono informację.

A – jego twórczość obejmuje niemal wyłącznie utwory fortepianowe.

1. Stanisław Moniuszko

2. Karol Szymanowski

**B – Stworzył wiele genialnych dzieł w okresie, gdy
dotknięty był kalectwem głuchoty.**

3. Fryderyk Chopin

4. Ludwig van Beethoven

**C – Napisał m. in około 300 pieśni na głos
z towarzyszeniem fortepianu**

5. Jan Sebastian Bach

6. George Gershwin

D – Był muzykiem wszechstronnym, lecz zasłynął głównie ze swojej twórczości organowej

7. Witold Lutosławski

(0-4 pkt.)

2. Proszę uporządkować chronologicznie podane nazwiska kompozytorów. Obok cyfr podanych na arkuszu proszę wpisać odpowiednie litery, którymi oznaczone są nazwiska (cyfra „1” odnosi się do kompozytora, który żył najwcześniej.)

a – Fryderyk Chopin

b – Jan Sebastian Bach

c – Ludwig van

d – Mieczysław Karłowicz e – Krzysztof Penderecki

f – Mikołaj Gomółka

(0-6 pkt.)

3. Do każdego z podanych terminów muzycznych proszę dobrać właściwe określenie, a następnie wpisać odpowiednią literę obok cyfry, którą oznaczony jest termin muzyczny.

1 – libretto

a – rozpięcie utworu na określony zespół wykonawczy;

2 – batuta

b – treść literacka muzycznego dzieła scenicznego (np. opery);

3 – aranżacja

c – pałeczka dyrygenta;

4 – polifonia

d – muzyka towarzysząca;

5 – akompaniament

e – technika kompozytorska polegająca na równoczesnym prowadzeniu dwu lub więcej linii melodycznych tworzących całość muzyczną.

(0-5 pkt.)

- 4. Należy dobrać charakterystykę do poszczególnych form muzycznych, wpisując literę, którą oznaczona jest charakterystyka, obok właściwego numeru w arkuszu odpowiedzi.**

1 – piosenka

a – utwór co najmniej dwugłosowy, melodie głosu pierwszego

2 – wariacje

powtarza drugi (ew. kolejne) z pewnym opóźnieniem;

3 – suita

b – kilkakrotnie powracający temat przeplatany jest innymi melodiami

(tzw. kupletami);

c – krótki utwór słowno-muzyczny, najczęściej wykorzystujący tę samą melodię do kilku zwrotek tekstu;

d – pojawiający się na początku utworu temat jest następnie na różne sposoby przekształcany, tworząc liczne odmiany;

e – cykl dawnych tańców, także kompozycja będąca zestawieniem wątków muzycznych z dzieła operowego lub baletowego;

f – jedna z cyklicznych form orkiestrowych, opierająca się na budowie czteroczęściowej (np. allegro, andante, menuet, rondo).

(0-3 pkt.)

5. Do podanych nazwisk kompozytorów proszę przyporządkować tytuły słynnych utworów muzycznych, wpisując obok cyfr odpowiednią literę.

- | | | |
|------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| 1 – Wolfgang Amadeusz Mozart | a – Dla Elizy | f – Marsz weselny |
| 2 – Franciszek Schubert | b – Obrazki z wystawy | g – Dziadek do orzechów |
| 3 – Fryderyk Chopin | c – Pstrąg | h – Prząśniczka |
| 4 – Piotr Czajkowski | d – Harnasie | i – Marsz turecki |
| 5 – Karol Szymanowski | e – Bolero | j – Etiuda „Rewolucyjna” |

(0-5 pkt.)

6. Do podanych nazwisk kompozytorów proszę przyporządkować najbardziej typowe dla ich twórczości formy muzyczne wpisując odpowiednią literę obok numeru nazwiska kompozytora.

- | | | |
|--------------------------|--------------|------------------------------|
| 1 – Fryderyk Chopin | a – opery | d – polonezy |
| 2 – Franciszek Schubert | b – pieśni | e – kaprysy skrzypcowe |
| 3 – Ludwig van Beethoven | c – symfonie | f – chorały, preludia i fugi |
| 4 – Jan Sebastian Bach | | |

(0-4 pkt.)

7. Proszę uszeregować podane rodzaje zespołów muzycznych od najmniej licznych do najliczniejszych wpisując w arkuszu odpowiedzi litery, którymi oznaczone są zespoły (cyfra „1” odnosi się do zespołu najmniej licznego).

- | | | | |
|-------------|----------------|---------------------------|------------|
| a – kwartet | b – duo (duet) | c – orkiestra symfoniczna | d – septet |
| e – kwintet | f – trio | g – orkiestra kameralna | h – sextet |

(0-8 pkt.)

8. Do każdego z podanych terminów muzycznych proszę dobrać właściwe określenie wpisując odpowiednią literę obok cyfry, którą oznaczony jest termin muzyczny.

- | | |
|------------|---|
| 1 – akord | a – stopniowe wzmacnianie brzmienia |
| 2 – pauza | b – towarzyszący nucie (lub pauzie) znak, oznaczający przedłużenie |
| 3 – refren | trwania dźwięku (pauzy) zależnie od uznania muzyka |
| 4 – forte | c – milczenie w muzyce, także znak graficzny określający wymiar czasowy |

tego milczenia

d – określenie dynamiczne – silnie, głośno (grać, śpiewać)

e – współbrzmienie co najmniej trzech różnych dźwięków

f – fragment pieśni powtarzany z tym samym tekstem po kolejnych zwrotkach

g – określenie szybkiego tempa

h – dosłownie „jeszcze raz” – oznacza ponowne wykonanie dzieła

lub fragmentu albo wykonanie podczas koncertu dodatkowego

utworu na życzenie publiczności

(0-4 pkt.)

9. Proszę uszeregować wymienione instrumenty muzyczne od najwyższej do najniższej brzmiających. Obok cyfr podanych w arkuszu odpowiedzi proszę wpisać litery, którymi oznaczone są instrumenty (cyfra „1” odnosi się do instrumentu najwyższej brzmiającego.)

a – klarnet b – fagot c – tuba d – flet piccolo e – trąbka f – flet

(0-6 pkt.)

10. Proszę dobrać parami przeciwieństwa zestawiając odpowiednie cyfry:

1 – forte 2 – polifonicznie 3 – staccato 4 – piano 5 – legato 6 – solo

7 – diminuendo 8 – tutti 9 – homofonicznie 10 – crescendo

(0-5 pkt.)

11. Do podanych gatunków utworów muzycznych proszę dobrać właściwą charakterystykę. Literę, którą oznaczona jest charakterystyka, proszę wpisać obok właściwego numeru:

1 – miniatura instrumentalna a – kompozycja inspirowana polską taneczną muzyką ludową;

2 – operetka, musical b – lekki utwór sceniczny, w którym piosenki lub arie przeplatane

3 – mazurek są tekstem mówionym;

c – drobny utwór instrumentalny (np. fortepianowy, skrzypcowy itp.)

d – utwór muzyczno-sceniczny, w którym występujące postacie grają swoje role na tle towarzyszenia orkiestry;

e – utwór instrumentalny doskonalący technikę wykonawczą (mający niekiedy wysoką wartość artystyczną);

f – wieloczęściowy utwór wokalnie-instrumentalny nie przeznaczony na scenę, składający się z arii, chórów i partii orkiestrowych.

(0-3 pkt.)

12. Proszę uszeregować głosy śpiewacze od najniższego do najwyższego, wpisując obok podanych w arkuszu cyfr litery, którymi oznaczone są głosy (cyfra „1” odnosi się do głosu najniższego).

a – tenor b – mezzosopran c – sopran koloraturowy d – bas e – baryton

f – alt g – sopran

(0-7 pkt.)

13. Wymienione instrumenty muzyczne proszę podzielić według grup wpisując w arkuszu obok odpowiednich liter cyfry, którymi oznaczono instrumenty:

1 – fagot 2 – róg (waltornia) 3 – tamburyn 4 – altówka 5 – flet 6 – trąbka
7 – kotły 8 – dzwonki orkiestrowe 9 – harfa 10 – wiolonczela 11 – klarnet
12 – trójkąt 13 – kontrabas 14 – puzon 15 – saksofon 16 – obój
17 – skrzypce 18 – wibrafon 19 – fortepian 20 – tuba 21 – gitara
22 – bębenek 23 – ksylofon

Grupy instrumentów: a – strunowe szarpane b – dęte blaszane

c – perkusyjne melodyczne d – dęte drewniane

(0-14 pkt.)

Arkusz odpowiedzi – Znajomość ogólnej wiedzy muzycznej i literatury muzycznej (część A)

| Zadanie | Odpowiedzi | Punkty |
|---------------------------------|--|---------------|
| | | |
| 1. | A – B – C – D - | |
| 2. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – | |
| 3. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – | |
| 4. | 1 – 2 – 3 – | |
| 5. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – | |
| 6. | 1 – 2 – 3 – 4 - | |
| 7. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – | |
| 8. | 1 – 2 – 3 – 4 – | |
| 9. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – | |
| 10. | I: II: III: IV: V: | |
| 11. | 1 – 2 – 3 – | |
| 12. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – | |
| 13. | A: B: C: D: | |
| Suma uzyskanych punktów: | | |

Część B – Znajomość zapisu nutowego

1. Proszę podać nazwy literowe następujących dźwięków:



a.



b.

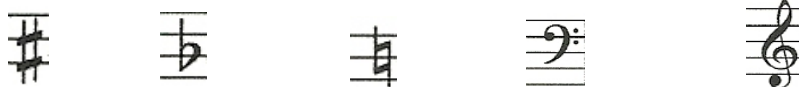
(0-30 pkt.)

2. Proszę uzupełnić miejsca oznaczone znakiem zapytania wartościami rytmicznymi nut lub pauz tak, aby prezentowany zapis był zgodny z zasadami muzyki (metrum):



(0-4 pkt.)

3. Proszę nazwać podane niżej znaki:



(0-5 pkt.)

4. Proszę nazwać podane niżej wartości rytmiczne nut i pauz:



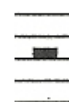
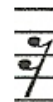
a.)

b.)

c.)

d.)

e.).....



f).....

g.)

h.)

i.)

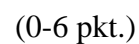
j).....

10 pkt.)

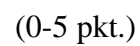
(0-

5. Proszę uzupełnić kreski taktowe w taki sposób, aby otrzymany zapis był zgodny z podanym metrum:





a.)



Serdecznie dziękuję za poświęcony czas!

Kwestionariusz ankiety
dla nauczycieli przedszkola

Szanowni Państwo!

Przedstawiam Państwu - z prośbą o wypełnienie – ankietę, która ma na celu diagnozę autopercepcji kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola oraz określenie jego preferencji i potrzeb w tym zakresie, jak również pomoże w ustaleniu roli, jaką w przedszkolnej edukacji muzycznej może/mógłby odegrać zewnętrzny podmiot specjalistyczny (np. firma edukacyjna). Wysoko ceniąc Waszą wiedzę, zdaję sobie sprawę, iż opinia przez Was wyrażona jest dla moich badań szczególnie istotna. Dlatego proszę o udzielenie rzetelnych i obiektywnych odpowiedzi.

Pragnę nadmienić, że niniejsza ankieta jest anonimowa. Zapraszając do jej wypełnienia, serdecznie dziękuję za poświęcenie swojego cennego czasu.

mgr Kamil Wilk

Część właściwa ankiety

1. Czy uważa Pani/Pan swoje przygotowanie muzyczne za wystarczające do atrakcyjnego i efektywnego prowadzenia zajęć muzycznych? W jakim obszarze?

Tak b. Nie c. Częściowo: potrafię.....
Proszę uzasadnić odpowiedź:

2. Proszę ocenić swoje umiejętności muzyczne stawiając znak „x” w odpowiedniej rubryce:

| Obszar aktywności muzycznej | Samoocena: | | | | |
|--|---------------|--------|------------|-------|-----------------------------|
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Przeciętna | Niska | Bardzo niska – nie potrafię |
| Gra na instrumencie muzycznym (pianino, keyboard, gitara, akordeon itp.) | | | | | |
| Umiejętność gry na instrumentach szkolnych (dzwonki, flet, bębenek, tamburyno itp.) | | | | | |
| Znajomość zapisu nutowego | | | | | |
| Umiejętności wokalne | | | | | |
| Umiejętności taneczne | | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej i ogólna wiedza muzyczna | | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej dla dzieci (piosenki, tańce, wyliczanki, utwory instr.) | | | | | |

3. Czy uważa Pani/Pan, że przygotowanie muzyczne nauczycieli przedszkola jest wystarczające do realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej? *(proszę zaznaczyć właściwe)*

- a. tak
b. nie
c. częściowo – przy wyborze tej opcji proszę określić **obszar/obszary deficytów (trudności)**:

- samodzielne akompaniowanie do piosenek na instrumencie melodycznym (np. fortepian, keyboard, gitara itp.)
- akompaniowanie na instrumencie melodycznym do ruchu z muzyką i do tańca
- realizowanie ćwiczeń słuchowo-głosowych, mających na celu kształcenie poczucia wysokości dźwięku
- elementy zasad i historii muzyki
- samodzielne opracowanie akompaniamentu na zestaw instrumentów szkolnych C. Orffa
- odczytanie nowego repertuaru muzycznego (wokalnego i instrumentalnego) z zapisu nutowego
- tworzenie nowych układów choreograficznych
- prezentowanie utworów wokalnych bez akompaniamentu
- przygotowanie prezentacji artystycznych (wokalnych, tanecznych czy instrumentalnych) w ramach przedstawień wewnątrzprzedszkolnych i zewnętrznych
- inne trudności – jakie?

4. Czy prowadzi Pani/Pan zajęcia muzyczne na terenie swojej placówki?

a. Tak - dla wszystkich grup b. Tak – dla kilku grup c. Tak – dla swojej grupy d. Nie prowadzę

5. Jak ocenia Pani/Pan prowadzone przez siebie zajęcia muzyczne:

a. Bardzo wysoko b. Wysoko c. Średnio d. Nisko e. Bardzo nisko f. Nie prowadzę

6. Ile czasu (w przybliżeniu) poświęca Pani/Pan na zadania i sytuacje dydaktyczne z wykorzystaniem muzyki na zajęciach realizujących podstawę programową? *(proszę zaznaczyć lub wpisać odpowiedź)*

- a. Systematycznie w całości jako ćwiczenia (10-20 minut)
b. W rozproszeniu, przypadkowo włączając muzykę do całości procesu dydaktycznego
c. W zależności od obranego tematu dnia i dominującej sfery poznania
d. Nie wykorzystuję muzyki – brakuje mi na to czasu

- e. Nie wykorzystuję muzyki – nie potrafię, ewentualnie robią to inni (kto?)
- f. Inne (jakie?)
7. Czy ma Pani/Pan udokumentowane osiągnięcia w zakresie pracy artystycznej z dziećmi? (konkursy, festiwale, przeglądy) – proszę wymienić ważniejsze: **Mam / Nie mam** (proszę zaznaczyć właściwe)
8. Czy dzieli się Pani/Pan swoimi doświadczeniami z obszaru edukacji muzycznej z innymi nauczycielami lub studentami? W jakiej formie? **Dzielę się: / Nie dzielę się** (proszę zaznaczyć właściwe)
9. Czy – Pani zdaniem – treści muzyczna zawarte w podstawie wychowania przedszkolnego zaspokajają potrzeby dziecka w tym zakresie? (proszę zaznaczyć właściwe)
- ▲ tak
- ▲ nie
- ▲ częściowo – czego jest za mało?
- Czego jest za dużo?
10. W jakim zakresie posiada Pani/Pan wykształcenie muzyczne? (proszę zaznaczyć wszystkie właściwe)
- ▲ nie posiadam – kontakt z muzyką ograniczył się do zajęć w toku studiów pedagogicznych
- ▲ lekcje prywatne
- ▲ ognisko muzyczne
- ▲ szkoła muzyczna I stopnia
- ▲ szkoła muzyczna II stopnia
- ▲ akademia muzyczna lub równorzędne
11. Proszę określić, które spośród kompetencji muzycznych są - Pani/Pana zdaniem - najistotniejsze dla prawidłowego realizowania treści muzycznych zawartych w podstawie programowej (odpowiedź proszę zaznaczyć krzyżykiem).

| Kompetencje muzyczne | Niezbędne | Pożądane | Przydają się | Zbędne |
|---|-----------|----------|--------------|--------|
| Elementarne zdolności muzyczne | | | | |
| Gra na instrumencie muzycznym (piano, keyboard, gitara, akordeon itp.) | | | | |
| Znajomość i umiejętność gry na instrumentach szkolnych (dzwonki, flet, bębenek, itp.) | | | | |
| Znajomość zapisu nutowego | | | | |
| Umiejętności wokalne | | | | |
| Umiejętności taneczne | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej dla dzieci (piosenki, tańce, wylczanki, utwory instr.) | | | | |

Dlaczego?

12. Proszę określić, która forma aktywności muzycznej oraz z jaką intensywnością jest przez Panią/Pana preferowana w pracy z dziećmi?

| L. p. | Formy aktywności muzycznej | Skala punktowa | | | | |
|-------|--|----------------|---|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Śpiew | | | | | |
| 2 | Ruch z muzyką | | | | | |
| 3 | Taniec | | | | | |
| 4 | Gra na instrumentach muzycznych | | | | | |
| 5 | Percepcja muzyki | | | | | |
| 6 | Twórczość muzyczna, eksperymentowanie muzyczne | | | | | |
| 7 | Integrowanie różnych elementów sztuki | | | | | |

Legenda: 4 – bardzo często; 3 – często; 2 – rzadko; 1 – sporadycznie; 0 – nigdy

Dlaczego?

13. Czy dostrzega Pani/Pan jakieś ograniczenia w zakresie realizowania treści muzycznych przez nauczycieli przedszkola (proszę zaznaczyć właściwe i – w razie konieczności – uzasadnić swój wybór):

- a. Tak – ograniczają nas własne niskie kompetencje muzyczne:
- b. Tak – ograniczenia lokalowo-materialne (brak sprzętu, mała sala itp.):
- c. Tak – ogranicza nas rutyna i wypalenie zawodowe:

- d. Tak - ogranicza nas niedostateczna motywacja:
.....
- e. Tak – ogranicza nas niewłaściwa organizacja zajęć:
.....
- f. Nie dostrzegam żadnych ograniczeń:
.....
Inne (jakie.....)
14. Jak ocenia Pani/Pan obecne miejsce treści muzycznych w hierarchii treści zawartych w nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego (*proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź*):
- a. zajmują miejsce wysokie
b. zajmują miejsce przeciętne
c. wydają się być mało istotne
15. Czy lubi Pani/Pan muzykę: a. Tak – jaką
b. Nie
16. Czy przedszkole, w którym Pani/Pan pracuje, posiada:
- a. osobną salę do zajęć muzycznych (ruchowych) – tak / nie
b. instrumenty melodyczne dla nauczyciela (np. pianino) – tak / nie
c. bogaty zestaw instrumentów dla dzieci – tak / nie
d. sprawny sprzęt audiowizualny – tak / nie
e. sprzęt komputerowy – tak / nie
f. płytotekę z utworami muzycznymi dla najmłodszych – tak / nie
g. oprogramowanie dydaktyczne dla najmłodszych – tak / nie
17. Jak ocenia Pani/Pan wyposażenie swojego przedszkola w instrumenty muzyczne oraz środki audio/video?

| Rodzaj środka | Ocena stanu technicznego | | | | | Ocena dostępności (odpowiedniej ilości) | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|--------|---------|-------|----------|---|--------|---------|-------|----------|
| | B. wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | B. niska | B. wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | B. niska |
| Instrumenty muzyczne dla nauczycieli | | | | | | | | | | |
| Instrumenty muzyczne dla dzieci | | | | | | | | | | |
| Sprzęt audio | | | | | | | | | | |
| Komputer | | | | | | | | | | |
| Biblioteka utworów | | | | | | | | | | |

18. Proszę określić, jakie środki dydaktyczne są wg Pani/Pana niezbędne do realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego:
.....
19. Czy Pani/Pana zdaniem nauczyciele przedszkola utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne? Jeżeli tak, to w jaki sposób; jeżeli nie – dlaczego?
a. tak b. nie
20. Jaka jest Pani/Pana główna motywacja do podnoszenia swoich kompetencji muzycznych? (*jeden wybór*)
a. Obawa o pracę b. Etos nauczyciela c. Aspekt materialny d. Inne.....
21. Czy – Pani/Pana zdaniem – w obecnej rzeczywistości edukacyjnej nauczyciel przedszkola jest należycie motywowany do podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji (w tym muzycznych)?
a. Tak - motywuje go
b. Nie – demotywuje go
22. W jaki sposób Pani/Pan motywuje dzieci do podejmowania aktywności muzycznej? (*proszę wpisać odpowiedź*)
.....

23. Czy i w jaki sposób dokonuje Pani/Pan oceny uzdolnień muzycznych swoich podopiecznych? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Przesłuchania indywidualne
- b. Test zdolności muzycznych – jaki?
- c. Ocena uzdolnień w trakcie zajęć
- d. Obserwacja aktywności dzieci
- e. Nie prowadzę tego typu oceny

Proszę określić częstotliwość tego typu działań oraz ich przydatność w dalszej pracy:

.....

24. Czy – ewentualnie w jaki sposób – stara się Pani/Pan poznać upodobania muzyczne dzieci?

.....

25. Czy i w jakim zakresie uwzględnia Pani/Pan upodobania muzyczne dzieci przy opracowywaniu zajęć? (proszę zaznaczyć właściwe i wpisać)

- a. Uwzględniam:.....
-
- b. Nie uwzględniam

26. W jakich formach doskonalenia zawodowego uczestniczyła Pani/Pan ostatnio w celu podniesienia swoich kompetencji muzycznych?

Tytuł warsztatu:, organizator:

Tytuł warsztatu:, organizator:

Nie uczestniczyłam / Nie uczestniczyłem

27. Jak oceniałaby/oceniłby Pani/Pan efektywność powyższej formy doskonalenia zawodowego:

- a. Bardzo wysoko b. Wysoko c. Przeciętnie d. Nisko e. Bardzo nisko

28. Czy w Pani/Pana placówce treści muzyczne stanowią istotną tematykę WDN:

- a. Tak, są kluczowe b. Tak, stanowią element uzupełniający c. Stanowią element marginalny
- d. Nie występują e. Nie wiem

29. Czy – w Pani/Pana opinii – warto byłoby zająć się tematyką muzyczną w ramach WDN?

- a. Tak b. Nie

Proszę krótko uzasadnić swój wybór:

30. Gdyby wybierała Pani dla siebie warsztaty muzyczne, jakiej formie aktywności muzycznej miałyby być poświęcone przede wszystkim? (proszę zaznaczyć właściwe)

- układy taneczne
- piosenki
- instrumentacje dla dzieci
- nauka gry na instrumencie (dla nauczycieli)
- percepcja muzyki
- integrowanie różnych elementów sztuki
- inne – jakie?

31. Z jakiej literatury najchętniej korzysta Pani/Pan podczas opracowywania treści muzycznych? Proszę wymienić kilka pozycji bibliograficznych oraz wskazać miejsce udostępnienia (biblioteczka przedszkolna, biblioteka pedagogiczna, zbiory własne, efekt współpracy z innymi nauczycielami, inne – np. biblioteka miejska).

.....

32. Proszę wskazać, z jakich czasopism fachowych korzysta Pani/Pan poszukując najnowszych rozwiązań metodycznych z zakresu edukacji muzycznej.

.....

33. Czy i w jakim zakresie korzysta Pani/Pan z nowoczesnych technologii informatycznych w procesie przygotowywania oraz realizacji treści muzycznych:

- Internet.....
- Edukacyjne programy komputerowe
- Programy telewizyjne
- Audycje radiowe

34. Czy – Pani/Pana zdaniem – nauczyciele przedszkola wymagają wsparcia specjalistycznego w zakresie realizacji treści muzycznych?
 a. Tak b. Nie c. Czasami
 Kto udziela takiego wsparcia i na jakich zasadach?
35. Co – Pani/Pana zdaniem – można zrobić, by podnieść poziom realizacji treści muzycznych przez nauczycieli przedszkola?

36. Czy – Pani/Pana zdaniem - istnieje rozbieżność pomiędzy normatywnym (postulowanym) a rzeczywistym modelem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola? *(proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)*
 a. Tak, istnieje – kompetencje normatywne przewyższają rzeczywiste
 b. Tak, istnieje – kompetencje rzeczywiste przewyższają normatywne
 c. Nie istnieje taka rozbieżność
37. Jak ocenia Pani/Pan obecny akademicki system kształcenia nauczycieli przedszkola pod kątem przygotowania do realizacji treści muzycznych wynikających z wymogów podstawy programowej?
 a. Wysoko – program studiów zapewnia wszystkie niezbędne kompetencje
 b. Przeciętnie – program studiów wyposaża absolwentów tylko w niektóre spośród istotnych kompetencji
 c. Nisko – program studiów nie zapewnia absolwentom ważnych kompetencji
 d. Bardzo nisko – program studiów jest w tej materii zdecydowanie niewystarczający

Proszę krótko umotywić

ocenę:.....

Czego brakuje, a czego jest za dużo?.....

38. Czy – Pani/Pana zdaniem – ilość godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych w obecnym akademickim systemie kształcenia nauczycieli przedszkola jest:
 a. wystarczająca b. zbyt wysoka c. zbyt niska
39. Czy uważa Pani/Pan, że poziom kształcenia nauczycieli przedszkola w obszarze muzyki:
 a. podnosi się b. pozostaje bez zmian c. obniża się
 Proszę krótko umotywić odpowiedź:

40. Jakie główne postulaty sformułowałyby Pani/sformułowałby Pan w odniesieniu do kształcenia muzycznego w toku przygotowania zawodowego nauczycieli przedszkola?

41. Jak ocenia Pani/Pan wpływ reform na poziom kształcenia muzycznego nauczycieli przedszkola:
 a. Reformy podniosły poziom edukacji muzycznej nauczycieli przedszkola
 b. Reformy obniżyły poziom edukacji muzycznej nauczycieli przedszkola
 c. Reformy nie wpłynęły zasadniczo na poziom edukacji muzycznej nauczycieli przedszkola.
 Proszę krótko umotywić odpowiedź:

42. Czy uważa Pani/Pan, że kompetencje muzyczne nauczyciela przedszkola mają wpływ na jego sukces zawodowy (proszę zaznaczyć tylko jedną opcję):
 a. tak – wpływ istotny b. tak – wpływ umiarkowany c. tak – wpływ niewielki d. nie mają wpływu
 Proszę krótko umotywić odpowiedź:

43. Jak są obecnie – Pani/Pana zdaniem – oczekiwania społeczne względem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola? *(tylko jedna odpowiedź)*
 a. zbyt wysokie b. wysokie c. średnie d. raczej niskie e. niskie f. zbyt niskie

44. Czy przy realizacji treści muzycznych współpracuje Pani/Pan z innymi nauczycielami lub specjalistami w zakresie wychowania muzycznego?
- a. Tak b. Nie c. Czasami
45. Proszę wskazać, na czym ta współpraca polega:
- a. Wymiana materiałów fonograficznych (CD, kasety, inne nośniki)
- b. Wymiana materiałów nutowych
- c. Wymiana materiałów metodycznych (scenariusze zajęć itp.)
- d. Wspólne opracowywanie artystycznych wykonania
- Inne – jakie?
46. Czy i w jakim zakresie Pani/Pana placówka współpracuje z instytucjami kulturalno-oświatowymi (dom kultury, szkoła muzyczna itp.) **Współpracuję / Nie współpracuję** (proszę zaznaczyć właściwe, ew. wpisać)
-
47. Proszę wskazać obszary Pani/Pana współpracy z rodzicami w zakresie realizacji treści muzycznych:
- a. Zaangażowanie rodziców w organizowanie imprez artystycznych
- b. Organizowanie występów dzieci uzdolnionych
- c. Prezentacje artystyczne w wykonaniu rodziców
- Inne (jakie?)
48. W jakim zakresie – Pani/Pana zdaniem – przedszkole powinno posilkować się współpracą z pedagogiem artystycznym z zewnątrz? (proszę zaznaczyć właściwe)
- organizowanie poranków muzycznych dla dzieci
 - przygotowanie okolicznościowych imprez artystycznych
 - prowadzenie zajęć z rytmiki
 - przygotowanie tematycznych audycji muzycznych
 - prowadzenie zajęć z dziećmi uzdolnionymi
 - systematyczne prowadzenie zajęć umuzykalniających
 - w innym zakresie – w jakim?
-
- przedszkole nie powinno współpracować w tym zakresie z zewnętrznym specjalistą lub firmą zewnętrzną
49. Czy i w jakim zakresie placówka, w której Pani/Pan pracuje, korzysta z usług specjalistów zewnętrznych/firm edukacyjnych w obszarze wychowania muzycznego i rytmiki: **Korzysta / Nie korzysta** (proszę zaznaczyć)
-
50. Czy dostrzega Pani/Pan korzystny wpływ fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci? Jakich obszarów dotyczy? **Dostrzegam / Nie dostrzegam** (proszę zaznaczyć właściwe i uzupełnić)
-
51. Czy jest Pan/Pani zadowolona/y z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych na terenie przedszkoli, w tym zajęć muzycznych?
- a. tak b. nie
- Proszę krótko umotywić swoją odpowiedź:
52. Co zmieniłaby Pani/zmieniłby Pan w przedszkolu, aby umożliwić dzieciom wysoki poziom realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej?
-
-
-
53. Jaka jest – Pani/Pana zdaniem – ogólna społeczna percepcja nauczyciela przedszkola?
- a. bardzo korzystna b. korzystna c. neutralna d. raczej niekorzystna e. niekorzystna
- Z czego to wynika?:

Część informacyjna (proszę zaznaczyć lub wpisać odpowiedź)

Płeć: K / M

Stopień awansu zawodowego:

Wykształcenie: wyższe, magister
 wyższe, licencjat
 średnie, Studium Nauczycielskie
 średnie bez przygotowania pedagogicznego
 inne – jakie?

Wykształcenie dodatkowe (specjalność):

Studia podyplomowe:

Kurs kwalifikacyjny:

Staż pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola:

Typ placówki: publiczna / niepubliczna

Miejscowość: wieś, miasto, miasto powiatowe, miasto wojewódzkie

Dziękuję za udzielenie odpowiedzi

Kwestionariusz ankiety
dla dyrektorów przedszkoli

Szanowni Państwo!

Przedstawiam Państwu - z prośbą o wypełnienie – ankietę, która ma na celu diagnozę percepcji kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola, ocenę wpływu reform na poziom ich kształcenia oraz określenie preferencji i potrzeb w tym zakresie, jak również pomoże w ustaleniu roli, jaką w przedszkolnej edukacji muzycznej może/mógłby odegrać zewnętrzny podmiot specjalistyczny. Wysoko ceniąc Waszą wiedzę, zdaję sobie sprawę, iż opinia przez Was wyrażona jest dla moich badań szczególnie istotna. Dlatego proszę o udzielenie rzetelnych i obiektywnych odpowiedzi.

Pragnę nadmienić, że niniejsza ankieta jest anonimowa. Zapraszając do jej wypełnienia, serdecznie dziękuję za poświęcenie swojego cennego czasu.

mgr Kamil Wilk

Część właściwa ankiety

1. Czy uważa Pani/Pan, że przygotowanie muzyczne nauczyciela przedszkola jest wystarczające do realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej? *(proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)*

- d. tak
e. nie
f. częściowo – przy wyborze tej opcji proszę określić **obszar/obszary deficytów (trudności)**:

- samodzielne akompaniowanie do piosenek na instrumencie melodycznym (np. fortepian, keyboard, gitara itp.);
 - akompaniowanie na instrumencie melodycznym do ruchu z muzyką i do tańca;
 - realizowanie ćwiczeń słuchowo-głosowych, mających na celu kształcenie poczucia wysokości dźwięku;
 - elementy zasad i historii muzyki;
 - samodzielne opracowanie akompaniamentu na zestaw instrumentów szkolnych C. Orffa;
 - odczytanie nowego repertuaru muzycznego (wokalnego i instrumentalnego) z zapisu nutowego;
 - tworzenie nowych układów choreograficznych;
 - prezentowanie utworów wokalnych bez akompaniamentu;
 - przygotowanie prezentacji artystycznych (wokalnych, tanecznych czy instrumentalnych) w ramach przedstawień wewnątrzprzedszkolnych i zewnętrznych;
 - inne trudności (jakie?)
-
-
-

2. Czy uważa Pani/Pan przygotowanie muzyczne nauczycieli przedszkola za wystarczające do atrakcyjnego i efektywnego prowadzenia zajęć muzycznych? *(proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)*

- a. Tak b. Nie c. Częściowo tak – w jakim obszarze?
-
-

3. Jakie są obecnie – Pani/Pana zdaniem – oczekiwania społeczne względem kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola?

- b. zbyt wysokie b. wysokie c. średnie d. raczej niskie e. niskie
f. zbyt niskie

4. Na podstawie swoich doświadczeń proszę ocenić umiejętności muzyczne nauczycieli przedszkola stawiając znak „x” w odpowiedniej rubryce:

| Obszar aktywności muzycznej | Ocena: | | | | |
|--|---------------|--------|------------|-------|-----------------------------|
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Przeciętna | Niska | Bardzo niska – nie potrafią |
| Podstawowe zdolności muzyczne (słuch muzyczny itp.) | | | | | |
| Gra na instrumencie muzycznym (piano, keyboard, gitara, akordeon itp.) | | | | | |
| Umiejętność gry na instrumentach szkolnych (dzwonki, flet, bębenek, tamburyno itp.) | | | | | |
| Znajomość zapisu nutowego | | | | | |
| Umiejętności wokalne | | | | | |
| Umiejętności taneczne | | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej | | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej dla dzieci (piosenki, tańce, wyliczanki, utwory instr.) | | | | | |

5. Proszę określić, które spośród kompetencji muzycznych są – Pani/Pana zdaniem – najistotniejsze dla prawidłowego realizowania treści muzycznych zawartych w podstawie programowej (proszę wstawić znak „x” w odpowiedniej rubryce).

| Kompetencje muzyczne | Niezbędne | Pożądane | Przydają się | Zbędne |
|---|-----------|----------|--------------|--------|
| Podstawowe zdolności muzyczne (słuch muzyczny itp.) | | | | |
| Gra na instrumencie muzycznym (piano, keyboard, gitara, akordeon itp.) | | | | |
| Znajomość i umiejętność gry na instrumentach szkolnych (dzwonki, flet, bębenek, tamburyno itp.) | | | | |
| Znajomość zapisu nutowego | | | | |
| Umiejętności wokalne | | | | |
| Umiejętności taneczne | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej dla dzieci (piosenki, tańce, wyliczanki, utwory instrumentalne) | | | | |

6. Czy – Pani/Pana zdaniem - istnieje rozbieżność pomiędzy normatywnym (postulowanym) a rzeczywistym modelem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola? (proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)

- d. Tak, istnieje – kompetencje normatywne przewyższają rzeczywiste
e. Tak, istnieje – kompetencje rzeczywiste przewyższają normatywne
f. Nie istnieje taka rozbieżność

7. Jaki jest – Pani/Pana zdaniem – rzeczywisty ogólny poziom wychowania muzycznego w przedszkolu:

- a. bardzo wysoki b. wysoki c. przeciętny d. niski e. bardzo niski

Proszę wskazać, co o tym świadczy:

.....

.....

.....

8. Proszę określić, jakie środki dydaktyczne są wg Pani/Pana niezbędne do realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego:

.....

.....

.....

9. Czy przedszkole, w którym Pani/Pan pracuje, posiada: *(proszę zaznaczyć właściwe)*

- a. osobną salę do zajęć muzycznych (ruchowych) – tak / nie
- b. instrumenty melodyczne dla nauczyciela (np. pianino) – tak / nie
- c. bogaty zestaw instrumentów dla dzieci – tak / nie
- d. sprawny sprzęt audiowizualny – tak / nie
- e. sprzęt komputerowy – tak / nie
- f. płytotekę z utworami muzycznymi dla najmłodszych – tak / nie
- g. oprogramowanie dydaktyczne dla najmłodszych – tak / nie

10. Jak ocenia Pani/Pan wyposażenie swojego przedszkola w instrumenty muzyczne oraz środki audio/video?

| Rodzaj środka | Ocena stanu technicznego | | | | | Ocena dostępności (odpowiedniej ilości) | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|--------|---------|-------|----------|---|--------|---------|-------|----------|
| | B. wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | B. niska | B. wysoka | Wysoka | Średnia | Niska | B. niska |
| Instrumenty muzyczne dla nauczycieli | | | | | | | | | | |
| Instrumenty muzyczne dla dzieci | | | | | | | | | | |
| Sprzęt audio | | | | | | | | | | |
| Komputer | | | | | | | | | | |
| Biblioteka utworów | | | | | | | | | | |

11. Czy uważa Pani/Pan, że kompetencje muzyczne nauczyciela przedszkola mają wpływ na jego sukces zawodowy *(proszę zaznaczyć tylko jedną opcję)*:

- a. tak – wpływ istotny b. tak – wpływ umiarkowany c. tak – wpływ niewielki d. nie mają wpływu

Proszę krótko umotywić odpowiedź:

.....

12. W jakim stopniu podczas rekrutacji na stanowisko nauczyciela przedszkola bierze Pani/Pan pod uwagę jego kompetencje muzyczne? *(proszę wybrać tylko jedną odpowiedź)*

- a. Kompetencje te są bardzo ważne – trudno bez nich pracować w tym zawodzie
- b. Kompetencje te są ważne, ale nie najważniejsze
- c. Kompetencje te mają znaczenie marginalne
- d. Kompetencje te nie mają znaczenia

13. Czy podczas rekrutacji na stanowisko nauczyciela przedszkola przeprowadza Pani/Pan weryfikację zadeklarowanych umiejętności muzycznych kandydata?

- a. Tak – co podlega sprawdzeniu?

.....

- b. Nie przeprowadzam takiej weryfikacji.

14. Czy dokonuje Pani/Pan weryfikacji kompetencji muzycznych swoich nauczycieli w trakcie pracy? Na czym ona polega?

- a. Tak

- b. Nie

15. Jak ocenia Pani/Pan obecne miejsce treści muzycznych w hierarchii treści zawartych w nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego (*proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź*):
- zajmują miejsce wysokie
 - zajmują miejsce przeciętne
 - wydają się być mało istotne

16. Jak ocenia Pani/Pan wpływ reform na poziom kształcenia muzycznego nauczycieli przedszkola?
- Reformy podniosły poziom edukacji muzycznej nauczycieli przedszkola
 - Reformy obniżyły poziom edukacji muzycznej nauczycieli przedszkola
 - Reformy nie wpłynęły zasadniczo na poziom edukacji muzycznej nauczycieli przedszkola.

Proszę krótko umotywić odpowiedź:

17. Jak ocenia Pani/Pan obecny akademicki system kształcenia nauczycieli przedszkola pod kątem przygotowania do realizacji treści muzycznych wynikających z wymogów podstawy programowej?
- Wysoko – program studiów zapewnia wszystkie niezbędne kompetencje
 - Przeciętnie – program studiów wyposaża absolwentów w niektóre spośród istotnych kompetencji
 - Nisko – program studiów nie zapewnia absolwentom ważnych kompetencji
 - Bardzo nisko – program studiów jest w tej materii zdecydowanie niewystarczający

Proszę krótko ocenić:

Czego brakuje, a czego jest za dużo?

18. Czy – Pani/Pana zdaniem – ilość godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych w obecnym akademickim systemie kształcenia nauczycieli przedszkola jest:
- wystarczająca
 - zbyt wysoka
 - zbyt niska

19. Czy uważa Pani/Pan, że poziom kształcenia nauczycieli przedszkola w obszarze muzyki:
- podnosi się
 - pozostaje bez zmian
 - obniża się

Proszę krótko umotywić odpowiedź:

20. Jakie główne postulaty sformułowałyby Pani/sformułowałby Pan w odniesieniu do kształcenia muzycznego w toku przygotowania zawodowego nauczycieli przedszkola?
-

21. Który z systemów kształcenia nauczycieli przedszkola uważa Pani/Pan za skuteczniejszy, dający absolwentowi większe kompetencje muzyczne? (*Proszę wybrać tylko jedną odpowiedź*)
- Uważam, że lepszy jest obecny system akademicki – z pominięciem SN lub Kolegium Nauczycielskiego
 - Uważam, że lepszy był system, w którym funkcjonowały SN i Kolegia Nauczycielskie
 - Uważam, że oba systemy kształcenia umożliwiały osiągnięcie podobnych efektów

Dlaczego?

22. Czy dostrzega Pani/Pan jakieś ograniczenia w zakresie realizowania treści muzycznych przez nauczycieli przedszkola (*proszę zaznaczyć właściwe i – w razie konieczności – uzasadnić swój wybór*):
- Tak – ograniczają ich własne niskie kompetencje muzyczne:
 - Tak – ograniczenia lokalowo-materialne (brak sprzętu, mała sala itp.):
 - Tak – ogranicza nas rutyna i wypalenie zawodowe:
 - Tak – ogranicza nas niedostateczna motywacja:
 - Tak – ogranicza nas niewłaściwa organizacja zajęć:
 - Nie dostrzegam żadnych ograniczeń:
 - Inne (jakie?):
 - Co – Pani/Pana zdaniem – można zrobić, by podnieść poziom realizowania treści muzycznych przez nauczycieli przedszkola?
-

23. Czy – Pani/Pana zdaniem – w obecnej rzeczywistości edukacyjnej nauczyciel przedszkola jest należycie motywowany do podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji (w tym muzycznych)?
 a. Tak - motywuje go
 b. Nie – demotywuje go
24. Jaka jest – Pani/Pana zdaniem – główna motywacja środowiska nauczycieli przedszkola do podnoszenia swoich kompetencji muzycznych? (*jeden wybór*)
 a. Obawa o pracę b. Etos nauczyciela c. Aspekt materialny d. Inne
25. W jaki sposób motywuje Pani/Pan swoją kadrę pedagogiczną do podnoszenia kompetencji muzycznych?

26. Czy – Pani/Pana zdaniem – nauczyciele przedszkola (jako ogół) utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne? Jeśli tak, to w jaki sposób? Jeśli nie – dlaczego?

27. Gdyby wybierała Pani dla swojej kadry warsztaty muzyczne, jakiej formie aktywności muzycznej miałyby być poświęcone przede wszystkim? (*proszę zaznaczyć właściwe*)
 a. układy taneczne b. piosenki c. instrumentacje dla dzieci d. nauka gry na instrumencie (dla nauczycieli)
 e. percepcja muzyki f. integrowanie różnych elementów sztuki g. inne – jakie?

28. Jaka tematyka warsztatów muzycznych cieszy się wśród Pani/Pana kadry pedagogicznej największym zainteresowaniem? (*proszę ponumerować odpowiedzi – cyfra „1” oznacza największe zainteresowanie*)
 a. układy taneczne - ... b. piosenki - ... c. instrumentacje dla dzieci - ... d. nauka gry na instrumencie (dla nauczycieli) - ...
 e. percepcja muzyki - ... f. integrowanie różnych elementów sztuki - ... g. inne (jakie?):

29. Jak oceniłaby/oceniłby Pani/Pan efektywność warsztatów jako formy zewnętrznego doskonalenia zawodowego:
 a. Bardzo wysoko b. Wysoko c. Przeciętnie d. Nisko e. Bardzo nisko
30. Czy w Pani/Pana placówce treści muzyczne stanowią istotną tematykę WDN:
 a. Tak, są kluczowe b. Tak, stanowią element uzupełniający c. Stanowią element marginalny
 d. Nie występują
31. Czy – w Pani/Pana opinii – warto byłoby zająć się tematyką muzyczną w ramach WDN?
 b. Tak b. Nie
- Proszę krótko uzasadnić swój wybór:
32. Czy przy realizacji treści muzycznych Pani/Pana kadra współpracuje z innymi nauczycielami lub specjalistami w zakresie wychowania muzycznego?
 b. Tak b. Nie c. Czasami

33. Proszę wskazać, na czym ta współpraca polega:
- Wymiana materiałów fonograficznych (CD, kasety, inne nośniki)
 - Wymiana materiałów nutowych
 - Wymiana materiałów metodycznych (scenariusze zajęć itp.)
 - Wspólne opracowywanie artystycznych wykonań
 - Inne (jakie?):
34. Czy i w jakim zakresie Pani/Pana placówka współpracuje z instytucjami kulturalno-oświatowymi (dom kultury, szkoła muzyczna itp.)

35. Proszę wskazać obszary współpracy Pani/Pana placówki z rodzicami w zakresie realizacji treści muzycznych:
- Zaangażowanie rodziców w organizowanie imprez artystycznych
 - Organizowanie występów dzieci uzdolnionych
 - Prezentacje artystyczne w wykonaniu rodziców
 - Inne (jakie?):
36. Czy Pani/Pana przedszkole posiada w swojej bibliotece pozycje z obszaru przedszkolnej edukacji muzycznej?
- tak
 - nie
- Proszę wymienić kilka tytułów:
37. Czy i w jakim zakresie Pani/Pana kadra korzysta z nowoczesnych technologii informatycznych w procesie przygotowywania oraz realizacji treści muzycznych: *(właściwą odpowiedź proszę zaznaczyć krzyżykiem)*

| | | b. często | często | sporadycznie | nie |
|----|---------------------------------|-----------|--------|--------------|-----|
| a) | Internet | | | | |
| b) | Edukacyjne programy komputerowe | | | | |
| c) | Programy telewizyjne | | | | |
| d) | Audycje radiowe | | | | |
| e) | Prezentacje multimedialne | | | | |

38. Czy Pani/Pana placówka ma w dorobku udokumentowane osiągnięcia w zakresie pracy artystycznej z dziećmi? (konkursy, festiwale, przeglądy) – proszę wymienić ważniejsze:

39. Czy Pani/Pana kadra dzieli się swoimi doświadczeniami z obszaru edukacji muzycznej z innymi nauczycielami lub studentami? W jakiej formie?

40. Czy Pani/Pan dzieli się swoimi doświadczeniami z obszaru edukacji muzycznej z innymi nauczycielami i studentami? W jakiej formie?

41. Czy – Pani zdaniem – treści muzyczna zawarte w podstawie wychowania przedszkolnego zaspokajają potrzeby dziecka w tym zakresie? *(proszę zaznaczyć właściwe)*

- Tak
- Nie
- Częściowo: czego jest za mało?

.....

Czego jest za dużo?

.....

42. Czy – Pan/Pana zdaniem – nauczyciele przedszkola wymagają wsparcia specjalistycznego w zakresie realizacji treści muzycznych?

- a. Tak b. Nie c. Czasami

Kto udziela takiego wsparcia i na jakich zasadach?

.....

43. W jakim zakresie – Pani zdaniem – przedszkole powinno posilkować się współpracą z pedagogiem artystycznym z zewnątrz? *(proszę zaznaczyć właściwe)*

- organizowanie poranków muzycznych dla dzieci
- przygotowanie okolicznościowych imprez artystycznych
- prowadzenie zajęć z rytmiki
- przygotowanie tematycznych audycji muzycznych
- prowadzenie zajęć z dziećmi uzdolnionymi
- systematyczne prowadzenie zajęć umuzykalniających
- w innym zakresie (w jakim?):
.....
- przedszkole nie powinno współpracować w tym zakresie z firmą zewnętrzną

44. Czy i w jakim zakresie placówka, w której Pani pracuje, korzysta z usług firm edukacyjnych w obszarze wychowania muzycznego i rytmiki:

.....
.....

45. Czy – biorąc pod uwagę swoje doświadczenia - dostrzega Pani korzystny wpływ fakultatywnych zajęć muzycznych na dzieci? Jakich obszarów dotyczy?

- a. Tak – dotyczy

.....

- b. Nie dostrzegam wpływu korzystnego

46. Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych na terenie przedszkoli, w tym zajęć muzycznych?

- a. tak b. nie

Proszę krótko umotywować swoją odpowiedź:

.....
.....

47. Co zmieniłaby Pani/zmieniłby Pan w przedszkolu, aby umożliwić dzieciom wysoki poziom realizacji treści muzycznych zawartych w podstawie programowej?

.....
.....
.....

48. Co – Pani/Pana zdaniem – należałoby zrobić **przede wszystkim**, by podnieść poziom wychowania muzycznego w przedszkolu? *(proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)*

- a. Podnieść poziom wychowania muzycznego w szkole podstawowej i gimnazjum
- b. Podnieść poziom kształcenia akademickiego nauczycieli w zakresie edukacji muzycznej
- c. Przywrócić zajęcia pozabudżetowe w przedszkolach publicznych
- d. Nie ma potrzeby takich działań – poziom wych. muz. w przedszkolach jest wystarczająco wysoki
- e. Nie mam zdania

49. Jaka jest – Pani/Pana zdaniem – ogólna społeczna percepcja nauczyciela przedszkola?

- a. Bardzo korzystna b. Korzystna c. Neutralna d. Raczej niekorzystna
- e. Niekorzystna

Z czego to wynika?

.....

Metryczka (proszę zaznaczyć lub wpisać odpowiedź)

Płeć: K/M

Stopień

awansu

zawodowego:

.....

Wykształcenie: wyższe, magister
 wyższe, licencjat
 średnie, Studium Nauczycielskie
 średnie bez przygotowania pedagogicznego
 inne (jakie?)

Wykształcenie dodatkowe (specjalność):

Studia podyplomowe:.....

Kurs kwalifikacyjny:

Staż pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola:

Staż pracy na stanowisku dyrektora przedszkola:

Typ placówki: publiczna / niepubliczna

Miejsce pracy: wieś, miasto, miasto powiatowe, miasto wojewódzkie

Dziękuję za udzielenie odpowiedzi

Kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych

Szanowni Państwo!

Wysoko ceniąc Państwa wiedzę, doświadczenie oraz zaangażowanie w wychowanie i edukację Waszych dzieci zwracam się do Państwa z prośbą o wypełnienie ankiety dotyczącej kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola oraz edukacji muzycznej najmłodszych w ogóle.

Pragnę nadmienić, że ankieta niniejsza jest anonimowa, zaś informacje w niej zawarte posłużą wyłącznie mojej pracy naukowej – dlatego proszę o udzielenie szczerych odpowiedzi, odzwierciedlających Państwa stanowisko w sprawie szeroko pojmowanego wychowania muzycznego w przedszkolu. **Bardzo proszę o udzielenie wyczerpujących odpowiedzi na wszystkie pytania.**

Z poważaniem – mgr Kamil Wilk

1. Czy uważa Pani/Pan, że nauczyciele przedszkola są należycie przygotowani do realizacji zajęć muzycznych w przedszkolu *(tylko jedna odpowiedź)*:
 a. tak b. raczej tak c. raczej nie d. nie e. nie wiem
2. Które kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola uważacie Państwo za najważniejsze, a które za mniej istotne? *(proszę wstawić znak „x” w odpowiedniej rubryce)*

| Kompetencje muzyczne | Ocena istotności: | | | | |
|---|-------------------|--------|------------|-------|--------------|
| | Bardzo wysoka | Wysoka | Przeciętna | Niska | Bardzo niska |
| Podstawowe zdolności muzyczne (słuch, poczucie rytmu itp.) | | | | | |
| Gra na instrumencie muzycznym (piano, keyboard, gitara, akordeon itp.) | | | | | |
| Umiejętność gry na instrumentach szkolnych (dzwonki, flet, bębenek, tamburyno itp.) | | | | | |
| Znajomość zapisu nutowego | | | | | |
| Umiejętności wokalne | | | | | |
| Umiejętności taneczne | | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej | | | | | |
| Znajomość literatury muzycznej dla dzieci (piosenki, tańce, wycieczki, utwory instr.) | | | | | |

3. Kto – Państwa zdaniem – powinien prowadzić w przedszkolach zajęcia muzyczne *(proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)*:
 a. nauczyciel przedszkola
 b. nauczyciel-pedagog muzyczny
 c. nauczyciel przedszkola i pedagog muzyczny
 d. uważam, że na tym poziomie to nieistotne
 e. nie mam zdania
4. Proszę krótko opisać, co – Państwa zdaniem – powinien umieć nauczyciel przedszkola w zakresie muzyki:

.....

.....

5. Czy uważacie Państwo, że postulowany (życzeniowy) model kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkoli odbiega od rzeczywistości? W jakim kierunku? *(proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)*
 a. Tak – nauczyciele przedszkoli mają większe umiejętności muzyczne niż wymaga tego od nich podstawa programowa
 b. Tak – nauczyciele przedszkoli mają mniejsze umiejętności muzyczne, niż mieć powinni

- c. Nie – nauczyciele przedszkoli umieją w zakresie muzyki tyle, ile umieć powinni, i to wystarcza im do efektywnej pracy
- d. Nie wiem
6. Czy – Państwa zdaniem – wśród kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola występują obszary zaniedbane? Proszę o ich ewentualne wskazanie.
- a. Tak – są to *(proszę zaznaczyć właściwe; można wskazać więcej niż jedną odpowiedź)*:
- gra na instrumencie melodycznym (pianino, keyboard, flet itp.)
 - gra na instrumentach rytmicznych (bębenek, tamburyno)
 - śpiew
 - taniec
 - znajomość zapisu nutowego i zasad muzyki
 - znajomość literatury muzycznej
 - znajomość literatury muzycznej dla dzieci
 - ogólna wiedza muzyczna (elementy historii muzyki, form muzycznych itp.)
- b. Nie występują
- c. Nie wiem
7. Czy - Pani/Pana zdaniem – praca nauczyciela przedszkola jest atrakcyjna dla potencjalnego pracownika *(przy każdym wariancie proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)*:
- a. Pod względem prestiżu społecznego: tak nie nie mam zdania
- b. Pod względem ekonomicznym: tak nie nie mam zdania
8. Jaki jest – Pani/Pana zdaniem – status społeczny nauczyciela przedszkola? *(proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)*
- a. bardzo wysoki b. wysoki c. średni d. raczej niski e. niski
- Dlaczego?
9. Jak jest – Państwa zdaniem – miejsce zagadnień muzycznych w hierarchii treści podstawy programowej wychowania przedszkolnego? *(proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź)*
- b. zajmują miejsce wysokie
- c. zajmują miejsce przeciętne
- d. wydają się być mało istotne
- e. nie wiem
10. Jaka jest – Państwa zdaniem – główna motywacja nauczycieli przedszkola do prowadzenia zajęć muzycznych? *(proszę zaznaczyć maksymalnie trzy odpowiedzi)*
- a. obawa o zachowanie pracy
- b. dodatek motywacyjny
- c. prestiż zawodowy
- d. świadomość odpowiedzialności za rozwój podopiecznych
- e. realizacja kolejnych stopni awansu zawodowego
- f. samorealizacja
- g. inna (jaka?)
11. Czy Państwa dziecko chętnie uczestniczy w zajęciach muzycznych w przedszkolu?
- a. tak b. nie c. nie uczestniczy

Proszę krótko umotywić odpowiedź:.....

12. Kto prowadzi zajęcia muzyczne w przedszkolu, do którego uczęszcza Państwa dziecko:
- nauczyciel prowadzący grupę
 - inny nauczyciel tego przedszkola (np. pracujący w innej grupie specjalista-muzyk)
 - podmiot zewnętrzny – np. instruktor firmy edukacyjnej
 - w przedszkolu nie ma takich zajęć
 - nie wiem
13. Które obszary aktywności muzycznej przeważają – Państwa zdaniem – w przedszkolu, do którego uczęszcza Wasze dziecko? *(zaznaczając więcej niż jedną odpowiedź proszę ponumerować wybrane warianty w porządku rosnącym – tzn. cyfra 1 oznacza obszar najczęściej realizowany)*
- gra na instrumentach rytmicznych
 - gra na instrumentach melodycznych
 - śpiew
 - taniec
 - ruch przy muzyce
 - słuchanie muzyki
 - tworzenie muzyki
14. Czy przedszkole, do którego uczęszcza Państwa dziecko, posiada *(proszę zaznaczyć po jednej właściwej odpowiedzi)*:
- osobną salę do zajęć muzycznych (ruchowych) – tak / nie / nie wiem
 - instrumenty melodyczne dla nauczyciela (np. pianino) – tak / nie / nie wiem
 - bogaty zestaw instrumentów dla dzieci – tak / nie / nie wiem
 - sprawny sprzęt audiowizualny – tak / nie / nie wiem
 - sprzęt komputerowy – tak / nie / nie wiem
 - plątotekę z utworami muzycznymi dla najmłodszych – tak / nie / nie wiem
 - oprogramowanie dydaktyczne dla najmłodszych – tak / nie / nie wiem
15. Czy uważacie Państwo, że zajęcia muzyczne w przedszkolach powinny być prowadzone w formie zajęć pozabudżetowych (dodatkowo płatnych)? Proszę krótko uzasadnić swój wybór.
- Tak, ponieważ.....
 - Nie, ponieważ.....
16. Czy Państwa dziecko uczęszcza na zajęcia muzyczne organizowane w przedszkolu:
- W formie zajęć pozabudżetowych (dodatkowo płatnych)
 - W formie zwykłych zajęć realizujących podstawę programową prowadzonych przez nauczycieli wychowania przedszkolnego (bezpłatnych)
 - Uczestniczy w obu formach zajęć
 - Nie uczestniczy w takich zajęciach – nie chce / nie może / nie ma takich zajęć *(zaznaczyć właściwe)*
17. Które zajęcia dziecko woli:
- Pozabudżetowe, prowadzone przez specjalistę (dodatkowo płatne)
 - „zwykłe” zajęcia muzyczne prowadzone przez nauczyciela przedszkola (bezpłatne)
 - Jednakowo lubi obie formy zajęć
 - Nie wiem – nie mam porównania
18. Którą formę zajęć muzycznych oceniacie Państwo wyżej:
- Zajęcia pozabudżetowe, prowadzone przez specjalistę
 - „zwykłe” zajęcia muzyczne prowadzone przez nauczyciela przedszkola

- c. Obie formy zajęć prowadzone są na podobnym (proszę wybrać: wysokim, średnim, niskim) poziomie
 d. Nie mam porównania
19. Czy jesteście Państwo zadowoleni z ograniczenia możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych na terenie przedszkoli, w tym zajęć muzycznych?
- a. tak b. nie c. nie mam zdania

Proszę krótko umotywować swoją odpowiedź:

.....

20. Jaki jest – Pani/Pana zdaniem – rzeczywisty poziom wychowania muzycznego w przedszkolach:

a. bardzo wysoki b. wysoki c. przeciętny d. niski e. bardzo niski

Proszę wskazać, co o tym świadczy:

.....

21. Jak ocenia Pani/Pan wpływ reform na poziom wychowania muzycznego w przedszkolach:

a. pozytywnie b. negatywnie c. nic nie zmieniły d. nie mam zdania

22. Co – Pani/Pana zdaniem – należałoby zrobić **przede wszystkim**, by podnieść poziom wychowania muzycznego w przedszkolach? (proszę zaznaczyć tylko 1 odpowiedź)

- a. podnieść poziom wychowania muzycznego w szkole podstawowej i gimnazjum
 b. podnieść poziom kształcenia akademickiego nauczycieli w zakresie edukacji muzycznej
 c. przywrócić zajęcia pozabudżetowe w przedszkolach publicznych
 d. nie ma potrzeby podejmowania takich działań – poziom wychowania muzycznego w przedszkolach jest wystarczająco wysoki
 e. nie mam zdania.

Część informacyjna (proszę zaznaczyć lub wpisać odpowiedź)

Płeć: K / M

Wiek

Wykształcenie (proszę podkreślić właściwe): podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe – licencjat, wyższe – magisterium, inne:

Posiadane wykształcenie muzyczne (proszę podkreślić właściwe):

brak, lekcje prywatne – ile lat....., ognisko muzyczne ukończone/nieukończone, szkoła muzyczna I st. ukończona/nieukończona, szkoła muzyczna II st. ukończona/nieukończona, akademia muzyczna – ukończona/nieukończona; inne

Typ placówki: Publiczna

Płeć dziecka: K / M

Niepubliczna

Wiek dziecka:

Ile lat w przedszkolu:

Liczba dzieci z Państwa rodziny korzystająca z opieki przedszkola:

Miejsce zamieszkania: wieś, miasto, miasto powiatowe, miasto wojewódzkie

Dziękuję za udzielenie odpowiedzi

Dyspozycje do wywiadu z nauczycielem przedszkola

Szanowna Pani/Szanowny Panie!

Wysoko ceniąc Pani/Pana wiedzę, umiejętności oraz doświadczenie zapraszam do udziału w wywiadzie, który ma na celu ukazanie percepcji oraz rzeczywistego stanu kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola, a także ich możliwie szerokich uwarunkowań. Proszę o udzielenie szczyrych odpowiedzi, przy czym zapewniam Pani/Panu pełną anonimowość.

1. Biorąc pod uwagę swoje dotychczasowe doświadczenia, proszę powiedzieć, jak ocenia Pani/Pan rzeczywiste kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola w zakresie:
 - podstawowych zdolności muzycznych;
 - umiejętności wokalnych;
 - umiejętności tanecznych;
 - umiejętności gry na instrumencie melodycznym oraz na instrumentach niemelodycznych;
 - znajomości elementarnych zasad muzyki i zapisu nutowego;
 - teoretycznej wiedzy muzycznej z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej?
2. A jak ocenia Pani/Pan swoje kompetencje w tym zakresie?
3. Czy któreś z ww. obszarów postrzega Pani/Pan jako zaniedbane? Jeśli tak, to które?
4. Z czego – Pani/Pana zdaniem – wynika taki a nie inny stan rzeczy?
5. Które kompetencje muzyczne uważa Pani/Pan za najistotniejsze dla nauczyciela przedszkola? Które za najmniej ważne? Dlaczego?
6. Które spośród kompetencji muzycznych – Pani/Pana zdaniem – nauczyciele przedszkola uznają za najważniejsze w swojej pracy, a które za najmniej istotne?
7. Jak – zgodnie z Pani/Pana doświadczeniem – czują się nauczyciele przedszkola w roli jedyne go edukatora muzycznego najmłodszych? Jak oceniają swoje kompetencje muzyczne? Jak sobie radzą z realizacją treści muzycznych wynikających z podstawy programowej? Czy ich samoocena w tym zakresie jest – Pani/Pana zdaniem – adekwatna do rzeczywistych umiejętności? Czy coś ich ogranicza - co? A jak Pani/Pan czuje się w tej roli?
8. Które formy aktywności muzycznej stosuje Pani/Pan najczęściej, a które najrzadziej? Dlaczego?
9. Które formy aktywności muzycznej preferują w swojej pracy – Pani/Pana zdaniem – inni nauczyciele przedszkola? Dlaczego?
10. Jak ocenia Pani/Pan postulowany w literaturze model kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola? Czy jest on Pani znany? Czy jest on możliwy do osiągnięcia w toku powszechnego kształcenia muzycznego oraz w drodze akademickiego kształcenia nauczycieli?

Dla uściślenia – pedagog przedszkolny winien posiadać:

- podstawowe zdolności muzyczne (słuch wysokościowy, analityczny, pamięć muzyczna i poczucie rytmu oraz zdolność słyszenia harmonii, dynamiki i artykulacji – np. m.in. test H. Winga);
- umiejętności wokalne umożliwiające czysty i estetyczny śpiew;

- umiejętność gry na instrumencie melodycznym oraz dostępnych instrumentach niemelodycznych;
 - umiejętność estetycznego poruszania się;
 - wynikającą z powyższych punktów znajomość zasad muzyki oraz zapisu nutowego;
 - teoretyczną wiedzę muzyczną z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury czy estetyki muzycznej;
 - postawę promuzyczną – rozumianą jako „(...) względnie trwała, nabyta skłonność do zachowania się w określony sposób wobec określonych przedmiotów” , wyrażająca się w zachowaniach promuzycznych – czyli wszelkich działaniach na rzecz muzyki.
11. Czy uważa Pani/Pan, że poziom rzeczywistych kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola odpowiada poziomowi postulowanemu w literaturze?
 12. Czy uważa Pani/Pan kompetencje muzyczne kandydatów na nauczycieli przedszkola za istotną determinantę sukcesu zawodowego?
 13. Czy podczas rekrutacji na zajmowane obecnie stanowisko weryfikowano u Pani/Pana kompetencje muzyczne? Kto weryfikował? Które obszary? W jaki sposób?
 14. Jak ocenia Pani/Pan dawny system kształcenia nauczycieli przedszkola pod kątem realizacji treści muzycznych (kolegia i studia nauczycielskie)?
 15. Jak ocenia Pani/Pan obecny – akademicki system kształcenia kandydatów na nauczycieli przedszkola pod kątem treści muzycznych?
 16. W jaki sposób i w jakim zakresie nauczyciele przedszkola utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne? Jaka jest – Pani/Pana zdaniem – ich motywacja do podejmowania tego typu działań?
 17. W jaki sposób i w jakim zakresie Pani/Pan utrwała i pogłębia swoje kompetencje muzyczne? Jaka jest Pani/Pana motywacja do podejmowania tego typu działań?
 18. Czy uważa Pani/Pan, że udział nauczycieli przedszkola w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego przyczynia się do realnego podniesienia poziomu ich kompetencji w obszarze edukacji muzycznej?
 19. Czy uważa Pani/Pan, że nauczyciele przedszkola wymagają wsparcia w zakresie realizowania treści muzycznych? Kto/co takiego wsparcia udziela? Na jakich warunkach?
 20. Jak ocenia Pani/Pan rzeczywiste miejsce muzyki w hierarchii treści przewidzianych podstawą programową wychowania przedszkolnego? Z czego – Pani/Pana zdaniem – to wynika?
 21. Jakie – Pani/Pana zdaniem – są obecnie oczekiwania władz oświatowych względem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola?
 22. Jak oceniają kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola rodzice dzieci przedszkolnych? Czego w tym obszarze od nich oczekują?
 23. Jak widzi Pani/Pan możliwość współpracy przedszkola z zewnętrznymi specjalistami z dziedziny pedagogiki muzycznej – czy współpraca taka powinna przebiegać oraz na jakich warunkach?
 24. Czy i jak – Pani/Pana zdaniem – sytuacja przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej wpływa na kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola? Jak ocenia Pani/Pan wpływ kolejnych reform oświaty?
 25. Czy ma Pani/Pan osiągnięcia pedagogiczno-artystyczne w obszarze muzyki? Jakie?

Bardzo dziękuję za poświęcony czas!

Metryczka

Płeć: kobieta

 mężczyzna

Stopień awansu zawodowego:

.....

Wykształcenie: wyższe, magister

 wyższe, licencjat

 średnie, Studium Nauczycielskie

 średnie bez przygotowania pedagogicznego

 inne – jakie?

Wykształcenie muzyczne:

Wykształcenie dodatkowe (specjalność):

 Studia podyplomowe

 Kurs kwalifikacyjny:

Staż pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola:

Grupa wiekowa:

Typ placówki: publiczna / niepubliczna

Dyspozycje do wywiadu z dyrektorem przedszkola

Szanowna Pani/Szanowny Panie!

Wysoko ceniąc Pani/Pana wiedzę, umiejętności oraz doświadczenie zapraszam do udziału w wywiadzie, który ma na celu ukazanie percepcji i rzeczywistego stanu kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola oraz ich możliwie szerokich uwarunkowań. Proszę o udzielenie szczerych odpowiedzi, przy czym zapewniam Pani/Panu pełną anonimowość.

1. Biorąc pod uwagę swoje dotychczasowe doświadczenia, proszę powiedzieć, jak ocenia Pani/Pan rzeczywiste kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola w zakresie:
 - podstawowych zdolności muzycznych;
 - umiejętności wokalnych;
 - umiejętności gry na instrumencie melodycznym oraz na instrumentach niemelodycznych;
 - znajomości elementarnych zasad muzyki i zapisu nutowego;
 - teoretycznej wiedzy muzycznej z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej?
2. Czy któreś z ww. obszarów postrzega Pani/Pan jako zaniedbane? Jeśli tak, to które?
3. Z czego – Pani/Pana zdaniem – wynika taki a nie inny stan rzeczy?
4. Które kompetencje muzyczne uważa Pani/Pan za najistotniejsze dla nauczyciela przedszkola? Które za najmniej ważne? Dlaczego?
5. Które spośród kompetencji muzycznych – Pani/Pana zdaniem – nauczyciele przedszkola uznają za najważniejsze w swojej pracy, a które za najmniej istotne?
6. Jak – zgodnie z Pani/Pana doświadczeniem – czują się nauczyciele przedszkola w roli jedyne go edukatora muzycznego najmłodszych? Jak oceniają swoje kompetencje muzyczne? Jak sobie radzą z realizacją treści muzycznych wynikających z podstawy programowej? Czy ich samoocena w tym zakresie jest – Pani/Pana zdaniem – adekwatna do rzeczywistych umiejętności? Czy coś ich ogranicza - co?
7. Jak ocenia Pani/Pan postulowany w literaturze model kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola?
8. Czy uważa Pani/Pan, że poziom rzeczywistych kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola odpowiada poziomowi postulowanemu w literaturze?
9. Które formy aktywności muzycznej stosują nauczyciele przedszkola najczęściej, a które najrzadziej? Dlaczego?
10. Czego oczekuje Pani/Pan od nauczyciela przedszkola w zakresie kompetencji muzycznych?
11. Czy weryfikuje Pani/Pan kompetencje muzyczne kandydatów na nauczycieli przedszkola podczas rekrutacji? Które obszary? W jaki sposób?
12. Jak ocenia Pani/Pan dawny system kształcenia nauczycieli przedszkola pod kątem realizacji treści muzycznych (kolegia i studia nauczycielskie)?
13. Jak ocenia Pani/Pan obecny – akademicki system kształcenia kandydatów na nauczycieli przedszkola pod kątem treści muzycznych?
14. W jaki sposób i w jakim zakresie nauczyciele przedszkola utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne? Jaka jest – Pani/Pana zdaniem – ich motywacja do podejmowania tego typu działań?
15. Czy uważa Pani/Pan, że udział nauczycieli przedszkola w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego przyczynia się do realnego podniesienia poziomu ich kompetencji w obszarze edukacji muzycznej?
16. Czy i jak motywuje Pani/Pan swoje grono pedagogiczne do podnoszenia kompetencji muzycznych?
17. Czy uważa Pani/Pan, że nauczyciele przedszkola wymagają wsparcia w zakresie realizowania treści muzycznych? Kto/co takiego wsparcia udziela? Na jakich warunkach?

18. Jak ocenia Pani/Pan rzeczywiste miejsce muzyki w hierarchii treści przewidzianych podstawą programową wychowania przedszkolnego? Z czego – Pani/Pana zdaniem – to wynika?
19. Jakie – Pani/Pana zdaniem – są obecnie oczekiwania władz oświatowych względem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola?
20. Jak oceniają kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola rodzice dzieci przedszkolnych? Czego w tym obszarze od nich oczekują?
21. Jak widzi Pani/Pan możliwość współpracy przedszkola z zewnętrznymi specjalistami z dziedziny pedagogiki muzycznej – czy współpraca taka powinna przebiegać oraz na jakich warunkach?
22. Czy i jak – Pani/Pana zdaniem – sytuacja przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej wpływa na kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola? Jak ocenia Pani/Pan wpływ kolejnych reform oświaty?
23. Czy Pani/Pana placówka ma osiągnięcia pedagogiczno-artystyczne w obszarze muzyki? Jakie?

Bardzo dziękuję za poświęcony czas!

Metryczka

Płeć: kobieta

 mężczyzna

Stopień awansu zawodowego:

.....

Wykształcenie: wyższe, magister

 wyższe, licencjat

 średnie, Studium Nauczycielskie

 średnie bez przygotowania pedagogicznego

 inne – jakie?

Wykształcenie muzyczne:

Wykształcenie dodatkowe (specjalność):

 Studia podyplomowe

 Kurs kwalifikacyjny:

Staż pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola:

Staż pracy na stanowisku dyrektora przedszkola:

Typ placówki: publiczna / niepubliczna

Dyspozycje do wywiadu z wykładowcą akademickim realizującym przedmioty muzyczne w toku studiów pedagogicznych o specjalności Wychowanie Przedszkolne i Wczesnoszkolna Edukacja Zintegrowana (lub podobnej)

Szanowna Pani/Szanowny Panie!

Wysoko ceniąc Pani/Pana wiedzę, umiejętności oraz doświadczenie zapraszam do udziału w wywiadzie, który ma na celu ukazanie rzeczywistego stanu kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola oraz ich możliwie szerokich uwarunkowań. Proszę o udzielenie szczerych odpowiedzi, przy czym zapewniam Pani/Panu pełną anonimowość.

1. Biorąc pod uwagę swoje dotychczasowe doświadczenia, proszę powiedzieć, jak ocenia Pani/Pan rzeczywiste kompetencje muzyczne studentów wychowania przedszkolnego w zakresie:
 - podstawowych zdolności muzycznych;
 - umiejętności wokalnych;
 - umiejętności gry na instrumencie melodycznym oraz na instrumentach niemelodycznych;
 - znajomości elementarnych zasad muzyki i zapisu nutowego;
 - teoretycznej wiedzy muzycznej z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej?
2. Czy któreś z ww. obszarów postrzega Pani/Pan jako zaniedbane? Jeśli tak, to które?
3. Z czego – Pani/Pana zdaniem – wynika taki a nie inny stan rzeczy?
4. Które kompetencje muzyczne uważa Pani/Pan za najistotniejsze dla nauczyciela przedszkola? Które za najmniej ważne? Dlaczego?
5. Które spośród kompetencji muzycznych – Pani/Pana zdaniem – studenci wychowania przedszkolnego uznają za najważniejsze w swojej pracy, a które za najmniej istotne?
6. Jak – zgodnie z Pani/Pana doświadczeniem – czują się studenci wychowania przedszkolnego w roli potencjalnego jedyne go edukatora muzycznego najmłodszych? Jak oceniają swoje kompetencje muzyczne? Jak sobie radzą z realizacją treści muzycznych wynikających z podstawy programowej? Czy ich samoocena w tym zakresie jest – Pani/Pana zdaniem – adekwatna do rzeczywistych umiejętności? Czy coś ich ogranicza - co?
7. Jak ocenia Pani/Pan postulowany w literaturze model kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola?
8. Czy uważa Pani/Pan, że poziom rzeczywistych kompetencji muzycznych przyszłych nauczycieli przedszkola odpowiada poziomowi postulowanemu w literaturze?
9. Które formy aktywności muzycznej – Pani/Pana zdaniem – będą stosować przyszli nauczyciele przedszkola najczęściej, a które najrzadziej? Dlaczego?
10. Czego oczekiwałaby Pani/oczekiwałby Pan od nauczyciela przedszkola w zakresie jego kompetencji muzycznych?
11. Czy na uczelni, w której Pani/Pan pracuje, weryfikuje się predyspozycje muzyczne kandydatów na nauczycieli przedszkola podczas rekrutacji na studia? Które obszary podlegają takiej weryfikacji? W jaki sposób ona przebiega? Czy wynik weryfikacji ma istotny wpływ na efekt rekrutacji?
12. Jak ocenia Pani/Pan dawny system kształcenia nauczycieli przedszkola pod kątem realizacji treści muzycznych (kolegia i studia nauczycielskie)?
13. Jak ocenia Pani/Pan obecny – akademicki system kształcenia kandydatów na nauczycieli przedszkola pod kątem treści muzycznych?
14. W jaki sposób i w jakim zakresie studenci wychowania przedszkolnego utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne? Jaka jest – Pani/Pana zdaniem – ich motywacja do podejmowania tego typu działań?

15. Czy uważa Pani/Pan, że udział studentów/nauczycieli przedszkola w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego przyczynia się do realnego podniesienia poziomu ich kompetencji w obszarze edukacji muzycznej?
16. Czy uważa Pani/Pan, że absolwenci – przyszli nauczyciele przedszkola – będą wymagali wsparcia w zakresie realizowania treści muzycznych? Kto/co takiego wsparcia udziela? Na jakich warunkach?
17. Jak ocenia Pani/Pan rzeczywiste miejsce muzyki w hierarchii treści przewidzianych podstawą programową wychowania przedszkolnego? Z czego – Pani/Pana zdaniem – to wynika?
18. Jakie – Pani/Pana zdaniem – są obecnie oczekiwania władz oświatowych względem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola?
19. Jak widzi Pani/Pan możliwość współpracy przedszkola z zewnętrznymi specjalistami z dziedziny pedagogiki muzycznej – czy współpraca taka powinna mieć miejsce oraz – ewentualnie - na jakich warunkach?
20. Czy i jak – Pani/Pana zdaniem – sytuacja przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej wpływa na kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola? Jak ocenia Pani/Pan wpływ kolejnych reform oświaty na te kompetencje?
21. Czy Pani/Pana studenci mają osiągnięcia pedagogiczno-artystyczne w obszarze muzyki? Jakie?

Bardzo dziękuję za poświęcony czas!

Metryczka:

Płeć: K / M

Stopień naukowy, stanowisko

.....

Wykształcenie muzyczne:

Staż pracy dydaktycznej w szkołach wyższych:

Uczelnia publiczna / niepubliczna

Dyspozycje do wywiadu z doradcą metodycznym

Szanowna Pani/Szanowny Panie!

Wysoko ceniąc Pani/Pana wiedzę, umiejętności oraz doświadczenie zapraszam do udziału w wywiadzie, który ma na celu ukazanie percepcji i rzeczywistego stanu kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola oraz ich możliwie szerokich uwarunkowań. Proszę o udzielenie szczerych odpowiedzi, przy czym zapewniam Pani/Panu pełną anonimowość.

1. Biorąc pod uwagę swoje dotychczasowe doświadczenia, proszę powiedzieć, jak ocenia Pani/Pan rzeczywiste kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola w zakresie:
 - podstawowych zdolności muzycznych;
 - umiejętności wokalnych;
 - umiejętności tanecznych;
 - umiejętności gry na instrumencie melodycznym oraz na instrumentach niemelodycznych;
 - znajomości elementarnych zasad muzyki i zapisu nutowego;
 - teoretycznej wiedzy muzycznej z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej?
2. Czy któreś z ww. obszarów postrzega Pani/Pan jako zaniedbane? Jeśli tak, to które?
3. Z czego – Pani/Pana zdaniem – wynika taki a nie inny stan rzeczy?
Które kompetencje muzyczne uważa Pani/Pan za najistotniejsze dla nauczyciela przedszkola?
Które za najmniej ważne? Dlaczego?
4. Które spośród kompetencji muzycznych – Pani/Pana zdaniem – nauczyciele przedszkola uznają za najważniejsze w swojej pracy, a które za najmniej istotne?
5. Jak – zgodnie z Pani/Pana doświadczeniem – czują się nauczyciele przedszkola w roli jedyne go edukatora muzycznego najmłodszych? Jak oceniają swoje kompetencje muzyczne? Jak sobie radzą z realizacją treści muzycznych wynikających z podstawy programowej? Czy ich samoocena w tym zakresie jest – Pani/Pana zdaniem – adekwatna do rzeczywistych umiejętności? Czy coś ich ogranicza - co?
6. Jak ocenia Pani/Pan postulowany w literaturze model kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola?
7. Czy uważa Pani/Pan, że poziom rzeczywistych kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola odpowiada poziomowi postulowanemu w literaturze? Czy jest on wystarczający do efektywnego prowadzenia zajęć muzycznych z dziećmi przedszkolnymi?
8. Które formy aktywności muzycznej stosują nauczyciele przedszkola najczęściej, a które najrzadziej? Dlaczego?
9. Czego oczekuje Pani/Pan od nauczyciela przedszkola w zakresie kompetencji muzycznych?
10. Jak ocenia Pani/Pan dawny system kształcenia nauczycieli przedszkola pod kątem realizacji treści muzycznych (kolegia i studia nauczycielskie)?
11. Jak ocenia Pani/Pan obecny – akademicki system kształcenia kandydatów na nauczycieli przedszkola pod kątem treści muzycznych?
12. W jaki sposób i w jakim zakresie nauczyciele przedszkola utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne? Jaka jest – Pani/Pana zdaniem – ich motywacja do podejmowania tego typu działań?
13. Czy uważa Pani/Pan, że udział nauczycieli przedszkola w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego przyczynia się do realnego podniesienia poziomu ich kompetencji w obszarze edukacji muzycznej?
14. Czy i jak motywuje Pani/Pan nauczycieli przedszkola do podnoszenia kompetencji muzycznych?
15. Czy uważa Pani/Pan, że nauczyciele przedszkola wymagają wsparcia w zakresie realizowania treści muzycznych? Kto/co takiego wsparcia udziela? Na jakich warunkach?

16. Jak ocenia Pani/Pan rzeczywiste miejsce muzyki w hierarchii treści przewidzianych podstawą programową wychowania przedszkolnego? Z czego – Pani/Pana zdaniem – to wynika? Jak ocenia Pani/Pan najnowszą podstawę programową pod kątem ujęcia treści muzycznych – np. w odniesieniu do dokumentów minionych?
17. Jakie – Pani/Pana zdaniem – są obecnie oczekiwania władz oświatowych względem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola?
18. Jak widzi Pani/Pan możliwość współpracy przedszkola z zewnętrznymi specjalistami z dziedziny pedagogiki muzycznej – czy współpraca taka powinna przebiegać oraz na jakich warunkach?
19. Czy i jak – Pani/Pana zdaniem – sytuacja przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej wpływa na kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola? Jak ocenia Pani/Pan wpływ kolejnych reform oświaty (na te kompetencje)?

Bardzo dziękuję za poświęcony czas!

Metryczka

Płeć: kobieta

 mężczyzna

Stopień awansu zawodowego (jeśli dotyczy):

.....

Wykształcenie: wyższe, magister

 wyższe, licencjat

 średnie, Studium Nauczycielskie

 średnie bez przygotowania pedagogicznego

 inne – jakie?

Wykształcenie muzyczne:

Wykształcenie dodatkowe (specjalność):

 Studia podyplomowe

 Kurs kwalifikacyjny:

Staż pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola (jeśli dotyczy):

Staż pracy na innych stanowiskach:

.....

Staż pracy na stanowisku doradcy metodycznego:

Typ placówki: publiczna / niepubliczna

Dyspozycje do wywiadu z zewnętrznym specjalistą realizującym treści muzyczne w wychowaniu przedszkolnym

Szanowna Pani/Szanowny Panie!

Wysoko ceniąc Pani/Pana wiedzę, umiejętności oraz doświadczenie zapraszam do udziału w wywiadzie, który ma na celu ukazanie percepcji i rzeczywistego stanu kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola oraz ich możliwie szerokich uwarunkowań. Proszę o udzielenie szczerych odpowiedzi, przy czym zapewniam Pani/Panu pełną anonimowość.

1. Biorąc pod uwagę swoje dotychczasowe doświadczenia, proszę powiedzieć, jak ocenia Pani/Pan rzeczywiste kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola w zakresie:
 - podstawowych zdolności muzycznych;
 - umiejętności wokalnych;
 - umiejętności tanecznych;
 - umiejętności gry na instrumencie melodycznym oraz na instrumentach niemelodycznych;
 - znajomości elementarnych zasad muzyki i zapisu nutowego;
 - teoretycznej wiedzy muzycznej z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej?
2. Czy któreś z ww. obszarów postrzega Pani/Pan jako zaniedbane? Jeśli tak, to które?
3. Z czego – Pani/Pana zdaniem – wynika taki a nie inny stan rzeczy?
Które kompetencje muzyczne uważa Pani/Pan za najistotniejsze dla nauczyciela przedszkola?
Które za najmniej ważne? Dlaczego?
4. Które spośród kompetencji muzycznych – Pani/Pana zdaniem – nauczyciele przedszkola uznają za najważniejsze w swojej pracy, a które za najmniej istotne?
5. Jak – zgodnie z Pani/Pana doświadczeniem – czują się nauczyciele przedszkola w roli jedyne go edukatora muzycznego najmłodszych? Jak oceniają swoje kompetencje muzyczne? Jak sobie radzą z realizacją treści muzycznych wynikających z podstawy programowej? Czy ich samoocena w tym zakresie jest – Pani/Pana zdaniem – adekwatna do rzeczywistych umiejętności? Czy coś ich ogranicza - co?
6. Jak ocenia Pani/Pan postulowany w literaturze model kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola?
7. Czy uważa Pani/Pan, że poziom rzeczywistych kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola odpowiada poziomowi postulowanemu w literaturze?
8. Które formy aktywności muzycznej stosują nauczyciele przedszkola najczęściej, a które najrzadziej? Dlaczego?
9. Na czym polegają prowadzone przez Panią/Pana zajęcia?
10. Które formy aktywności muzycznej stosuje Pani/Pan w swojej pracy najczęściej? Dlaczego?
11. Jak oceniają Pani/Pana pracę nauczyciele przedszkola, dyrektorzy przedszkoli oraz rodzice dzieci przedszkolnych?
12. Jak ocenia Pani/Pan dawny system kształcenia nauczycieli przedszkola pod kątem realizacji treści muzycznych (kolegia i studia nauczycielskie)?
13. Jak ocenia Pani/Pan obecny – akademicki system kształcenia kandydatów na nauczycieli przedszkola pod kątem treści muzycznych?
14. W jaki sposób i w jakim zakresie nauczyciele przedszkola utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne? Jaka jest – Pani/Pana zdaniem – ich motywacja do podejmowania tego typu działań?
15. Czy uważa Pani/Pan, że udział nauczycieli przedszkola w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego przyczynia się do realnego podniesienia poziomu ich kompetencji w obszarze edukacji muzycznej?
16. Czy i jak motywuje Pani/Pan grono pedagogiczne do podnoszenia kompetencji muzycznych?

**Dyspozycje do wywiadu ze studentem specjalności Wychowanie Przedszkolne i Wczesnoszkolna
Edukacja Zintegrowana (lub pokrewnej)**

Szanowna Pani/Szanowny Panie!

Wysoko ceniąc Pani/Pana wiedzę oraz zaangażowanie w trud podnoszenia poziomu edukacji zapraszam do udziału w wywiadzie, który ma na celu ukazanie percepcji i rzeczywistego stanu kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkola oraz ich możliwie szerokich uwarunkowań. Proszę o udzielenie szczerych odpowiedzi, przy czym zapewniam Pani/Panu pełną anonimowość.

1. Biorąc pod uwagę swoje dotychczasowe doświadczenia, proszę powiedzieć, jak ocenia Pani/Pan rzeczywiste kompetencje muzyczne studentów wychowania przedszkolnego w zakresie:
 - podstawowych zdolności muzycznych;
 - umiejętności wokalnych;
 - umiejętności tanecznych;
 - umiejętności gry na instrumencie melodycznym oraz na instrumentach niemelodycznych;
 - znajomości elementarnych zasad muzyki i zapisu nutowego;
 - teoretycznej wiedzy muzycznej z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury i estetyki muzycznej?
2. A jak ocenia Pani/Pan swoje kompetencje w tym zakresie?
3. Czy któreś z ww. obszarów postrzega Pani/Pan jako zaniedbane? Jeśli tak, to które?
4. Z czego – Pani/Pana zdaniem – wynika taki a nie inny stan rzeczy?
5. Które kompetencje muzyczne uważa Pani/Pan za najistotniejsze dla nauczyciela przedszkola? Które za najmniej ważne? Dlaczego?
6. Które spośród kompetencji muzycznych – Pani/Pana zdaniem – studenci wychowania przedszkolnego uznają za najważniejsze dla swojej przyszłej pracy, a które za najmniej istotne?
7. Jak – zgodnie z Pani/Pana doświadczeniem – czują się studenci wychowania przedszkolnego w potencjalnej roli jedyne go edukatora muzycznego najmłodszych? Jak oceniają swoje kompetencje muzyczne? Jak sobie radzą z realizacją treści muzycznych wynikających z podstawy programowej? Czy ich samoocena w tym zakresie jest – Pani/Pana zdaniem – adekwatna do rzeczywistych umiejętności? Czy coś ich ogranicza - co? A jak Pani/Pan czuje się w tej roli?
8. Które formy aktywności muzycznej będzie Pani/Pan stosować najczęściej, a które najrzadziej? Dlaczego?
9. Które formy aktywności muzycznej będą preferować w swojej przyszłej pracy – Pani/Pana zdaniem – inni studenci wychowania przedszkolnego? Dlaczego?
10. Jak ocenia Pani/Pan postulowany w literaturze model kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola? Czy jest on możliwy do osiągnięcia w toku powszechnego kształcenia muzycznego oraz w drodze akademickiego kształcenia nauczycieli?

Dla uściślenia - pedagog przedszkolny winien posiadać:

- podstawowe zdolności muzyczne (słuch wysokościowy, analityczny, pamięć muzyczna i poczucie rytmu oraz zdolność słyszenia harmonii, dynamiki i artykulacji – np. m.in. test H. Winga);
- umiejętności wokalne umożliwiające czysty i estetyczny śpiew;
- umiejętność gry na instrumencie melodycznym oraz dostępnych instrumentach niemelodycznych;
- umiejętność estetycznego poruszania się;

- wynikającą z powyższych punktów znajomość zasad muzyki oraz zapisu nutowego;
 - teoretyczną wiedzę muzyczną z zakresu historii muzyki, form muzycznych, literatury czy estetyki muzycznej;
 - postawę promuzyczną – rozumianą jako „(...) względnie trwała, nabyta skłonność do zachowania się w określony sposób wobec określonych przedmiotów” , wyrażająca się w zachowaniach promuzycznych – czyli wszelkich działaniach na rzecz muzyki.
11. Czy uważa Pani/Pan, że poziom rzeczywistych kompetencji muzycznych absolwentów wychowania przedszkolnego odpowiada poziomowi postulowanemu w literaturze?
 12. Czy uważa Pani/Pan kompetencje muzyczne kandydatów na nauczycieli przedszkola za istotną determinantę sukcesu zawodowego?
 13. Czy podczas rekrutacji na studia weryfikowano u Pani/Pana kompetencje muzyczne? Które obszary? W jaki sposób?
 14. Jak ocenia Pani/Pan powszechne kształcenie muzyczne na poziomie podstawowym i gimnazjalnym?
 15. Jak ocenia Pani/Pan dawny system kształcenia nauczycieli przedszkola pod kątem realizacji treści muzycznych (kolegia i studia nauczycielskie)?
 16. Jak ocenia Pani/Pan obecny – akademicki system kształcenia kandydatów na nauczycieli przedszkola pod kątem treści muzycznych? Których treści jest zbyt dużo, a których za mało? Co wniosły studia w tym obszarze?
 17. Czy – a jeśli tak, to w jaki sposób i w jakim zakresie studenci wychowania przedszkolnego utrwalają i pogłębiają swoje kompetencje muzyczne? Jaka jest – Pani/Pana zdaniem – ich motywacja do podejmowania tego typu działań?
 18. Czy – a jeśli tak, to w jaki sposób i w jakim zakresie Pani/Pan utrwała i pogłębia swoje kompetencje muzyczne? Jaka jest Pani/Pana motywacja do podejmowania tego typu działań?
 19. Czy uważa Pani/Pan, że udział studentów wychowania przedszkolnego w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego przyczynia się do realnego podniesienia poziomu ich kompetencji w obszarze edukacji muzycznej?
 20. W jakim zakresie udział w praktykach pedagogicznych pozwolił Pani/Panu na weryfikację własnych kompetencji muzycznych w kontekście wymogów przyszłej pracy?
 21. Czy uważa Pani/Pan, że przyszli nauczyciele przedszkola będą wymagać wsparcia w zakresie realizowania treści muzycznych? Jak – Pani/Pana zdaniem – wsparcie takie powinno wyglądać?
 22. Jak ocenia Pani/Pan rzeczywiste miejsce muzyki w hierarchii treści przewidzianych podstawą programową wychowania przedszkolnego? Z czego – Pani/Pana zdaniem – to wynika?
 23. Jakie – Pani/Pana zdaniem – są obecnie oczekiwania władz oświatowych względem kompetencji muzycznych nauczyciela przedszkola?
 24. Czy i jak widzi Pani/Pan możliwość współpracy przedszkola z zewnętrznymi specjalistami z dziedziny pedagogiki muzycznej – czy współpraca taka powinna w ogóle mieć miejsce oraz na jakich warunkach?
 25. Czy i jak – Pani/Pana zdaniem – sytuacja przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej wpływa na kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkola? Jak ocenia Pani/Pan wpływ kolejnych reform oświaty?
 26. Czy ma już Pani/Pan osiągnięcia pedagogiczno-artystyczne w obszarze muzyki? Jakież?

Bardzo dziękuję za poświęcony czas!

Metryczka

Płeć: kobieta

 mężczyzna

Stopień awansu zawodowego:

.....

Wykształcenie: wyższe, magister

 wyższe, licencjat

 średnie, Studium Nauczycielskie

 średnie bez przygotowania pedagogicznego

 inne – jakie?

Wykształcenie muzyczne:

Wykształcenie dodatkowe (specjalność):

 Studia podyplomowe

 Kurs kwalifikacyjny:

Staż pracy na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego (gdy pracuje):

Grupa wiekowa (gdy pracuje):

Typ placówki (gdy pracuje): publiczna / niepubliczna

Nazwa szkoły wyższej (gdzie aktualnie studiuje)

Nazwa kierunku studiów.....

Stopień studiów: pierwszy / drugi / podyplomowe / doktoranckie

Tryb studiów: stacjonarne / niestacjonarne / podyplomowe *(proszę podkreślić właściwe)*

Miasto wojewódzkie/miasto powiatowe/wieś *(proszę podkreślić właściwe)*

Tygodniowy arkusz rejestracji czasu i rodzaju aktywności muzycznej nauczyciela przedszkola

| Data: | | Dzień tygodnia: |
|------------------------|------------------------------------|------------------------|
| Godzina (od-do) | Rodzaj aktywności muzycznej | Uwagi |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Uczestnictwo w dawnej formie kształcenia nauczycieli: T / N

Dodatkowe kształcenie muzyczne: T / N

Jeśli tak, jakie: